

# RiCOGNIZIONI

---

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE E  
CULTURE MODERNE

I • 2014 (I)



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



UNIVERSITÀ  
DI TORINO

DIPARTIMENTO DI  
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E  
CULTURE MODERNE

In copertina:

Francis Whiting Halsey

*The Hindenburg Line at Bullecourt*

“The Literary Digest History of the World War”, 1920, vol. V, p. 384

# RiCOGNIZIONI

---

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE  
E CULTURE MODERNE

I • 2014 (I)



UNIVERSITÀ  
DI TORINO

DIPARTIMENTO DI  
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E  
CULTURE MODERNE



---

## COMITATO DI DIREZIONE

### Direttore responsabile

Paolo BERTINETTI (Università di Torino)

### Direttore editoriale

Carla MARELLO (Università di Torino)

## COMITATO DI REDAZIONE

Pierangela ADINOLFI (Università di Torino), Alberto BARACCO (Università di Torino),  
 Elisabetta BENIGNI (Università di Torino), María Felisa BERMEJO CALLEJA (Università di Torino),  
 Silvano CALVETTO (Università di Torino), Gianluca COCI (Università di Torino),  
 Elisa CORINO (Università di Torino), Peggy KATELHOEN (Università di Torino),  
 Massimo MAURIZIO (Università di Torino), Patricia KOTTELAT (Università di Torino),  
 Enrico LUSSO (Università di Torino), Roberto MERLO (Università di Torino),  
 Alessandra MOLINO (Università di Torino), Daniela NELVA (Università di Torino),  
 Matteo REI (Università di Torino)

## SEGRETERIA DI REDAZIONE

Alberto BARACCO (Università di Torino), Elisa CORINO (Università di Torino),  
 Roberto MERLO (Università di Torino), Daniela NELVA (Università di Torino),  
 Matteo REI (Università di Torino)

## COMITATO SCIENTIFICO

Ioana BOTH (Universitatea «Babeş-Bolyai», Cluj-Napoca), Suranjan DAS (Università di Calcutta),  
 Salvador GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (Universidad de León), Andrea CAROSSO (Università di Torino),  
 Emanuele CICCARELLA (Università di Torino),  
 Thierry FONTENELLE (Translation Center for the Bodies of the European Union, Luxembourg),  
 Natal'ja Ju. GRJAKALOVA («Puškinskij Dom», Accademia delle Scienze di San Pietroburgo),  
 Philip HORNE (University College, London), Krystyna JAWORSKA (Università di Torino),  
 Ada LONNI (Università di Torino), Maria Grazia MARGARITO (Università di Torino),  
 Fernando J.B. MARTINHO (Università di Lisbona), Francine MAZIÈRE (Université Paris 13),  
 Riccardo MORELLO (Università di Torino), Virginia PULCINI (Università di Torino),  
 Giovanni RONCO (Università di Torino), Michael RUNDELL (Lexicography MasterClass),  
 Elmar SCHAFROTH (Universität Düsseldorf),  
 Mikołaj SOKOŁOWSKI (Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa),  
 Michelguglielmo TORRI (Università di Torino), Claudia Maria TRESSO (Università di Torino),  
 Jorge URRUTIA (Universidad «Carlos III», Madrid), Inuhiko YOMOTA (Kyoto University of Art & Design),  
 François ZABBAL (Institut du Monde Arabe, Paris)

## EDITORE

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne  
 Palazzo delle Facoltà Umanistiche  
 Via Sant'Ottavio, 20, Torino  
<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>

## CONTATTI

SITO WEB: <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>  
 E-MAIL: [ricognizioni.lingue@unito.it](mailto:ricognizioni.lingue@unito.it)  
 ISSN: in attesa



# SOMMARIO

---

## **EDITORIALE**

11-12 Paolo BERTINETTI, Carla MARELLO • *Una nuova rivista*

## **IN LIMINE • Per la laurea honoris causa a Mario Vargas Llosa (Università di Torino, 7 giugno 2014)**

15-17 Paolo BERTINETTI • *Laudatio di Mario Vargas Llosa per il conferimento della laurea honoris causa in Lingue e Letterature moderne europee e americane dell'Università di Torino*

19-21 Giancarlo DEPRETIS • *Per il conferimento di una laurea honoris causa*

## **CrOCEVIA • Linee di fuoco. Contesto bellico ed espressione letteraria nella Prima guerra mondiale**

a cura di Daniela NELVA, Matteo REI

25-27 Daniela NELVA, Matteo REI • *Presentazione*

29-39 Pierangela ADINOLFI • *La première guerre mondiale dans le roman français de l'entre-deux-guerres. Montherlant, Cocteau, Radiguet*

41-50 Nikolaj BOGOMOLOV • *Konstantin Bol'shakov e la guerra*

51-58 Riccardo MORELLO • *Dalle pagine della Fackel agli Ultimi giorni dell'umanità. Karl Kraus e la guerra*

59-67 Matteo REI • *“Na barafunda da Europa”. Riverberi della Grande Guerra nella prima versione di Húmus (1917)*

69-78 Adrian TUDURACHI • *L'Internationale des lecteurs. Une politique de la littérature étrangère en temps de guerre chez Benjamin Fondane*

---

**InCONTRI • Il mondo a scuola. Formare gli insegnanti di lingue e di letterature straniere**

a cura di Elena MADRUSSAN

- 81-82 Elena MADRUSSAN • *Presentazione*
- 83-94 Elena MADRUSSAN • *Il lavoro formativo dell'insegnante. Il caso delle Lingue e delle Civiltà Straniere*
- 95-106 Virginia PULCINI • *A new phase for English teacher education in Italy. Testing and training for Tirocinio Formativo Attivo (TFA)*
- 107-116 Paola DELLA VALLE • *Riflessioni su una didattica della letteratura inglese per la scuola secondaria superiore*
- 117-123 Enrico DE GENNARO • *Didattica della letteratura francese e TFA. Dalle finalità condivise al cantiere aperto delle buone pratiche didattiche*
- 125-132 Maria Isabella MININNI • *Dar clase en el aula. Insidie e risorse nell'insegnamento di lingue affini*
- 133-141 Paola CALEF • *Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché, come*
- 143-152 Marcella COSTA, Alexandra HAUSNER, Peggy KATELHÖN • *Imparare a insegnare il tedesco. La formazione in blended-learning per i futuri insegnanti di tedesco*
- 153-161 Michaela REINHARDT • *La poesia tedesca del Novecento. Progettazione di un'unità didattica*
- 163-176 Elisa CORINO • *Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie*
- 177-188 Gianluca GIACHERY • *La funzione pedagogica della relazione insegnante-studente. Esperienze di un lavoro in itinere*

**ItINERARI**

- 191-203 Alessandro ALBA • *Solitudine e modernità. Riflessioni sulla poesia di Annette von Droste-Hülshoff*
- 205-217 Giorgio ANTONIOLI • *Nachfeldbesetzung und diskursive Strategien der Hervorhebung. Eine Untersuchung am Beispiel von nationalsozialistischen Politikerreden*
- 219-228 Luisa BOZZO • *The multilingual context as an extrinsic motivation factor for English language learning. A case study*
- 229-237 Barbara GRECO • *Parodia e intertextualidad en la trilogía amorosa de Enrique Jardiel Poncela*
- 239-252 Maria Margherita MATTIODA, Marie-Berthe VITTOZ • *The making of corporate identities through a plural corporate language. A comparative study on French and Italian Food companies*
- 253-261 Maria do Rosário PIMENTEL • *Espaços com história na Lisboa dos séculos XVIII e XIX. Do Martinho ao Nicola*
- 263-267 Maria do Rosário LAUREANO SANTOS • *Antologias e leitores no século XVI português. Os testemunhos de André Rodrigues Eborense (1498-1573) e de Jorge Ferreira de Vasconcelos (1515?-1585)*
- 269-279 Barbara TADDEI • *Da Franz Woyzeck a Raymond Norwood Bell. Rimandi testuali a Woyzeck di Georg Büchner in Geblendeter Augenblick di Gert Jonke*

---

**PaSSAGGI**

- 283-293 Oana BOȘCA-MĂLIN • *Tradurre Calvino: sfide e opportunità. Cinque valori per i traduttori di Calvino, nel nuovo millennio*
- 295-304 Gaia BERTONERI • *Dalto delle cose. Tradurre O verão selvagem dos teus olhos (2008) di Ana Teresa Pereira*
- 305-312 Nikolaj BOGOMOLOV (a c. di), trad. di Massimo MAURIZIO • *Konstantin Bol'sakov: lettere ad Anna Chodasevič*

**SeGNALI**

- 315-317 Valentina CRESTANI • *Goranka Rocco, Textsorten der Unternehmenskommunikation aus kontrastiv-textologischer Perspektive, Wien, 2013. Recensione*
- 319-324 Alessandra MOLINO • *ICAME 35 (Nottingham, UK 30 April – 5 May 2014). Corpus Linguistics, Context and Culture. Conference Report*



# EdITORIALE

---



# UNA NUOVA RIVISTA

---

Paolo BERTINETTI

Carla MARELLO

**ECCO** il primo numero di *RiCOGNIZIONI*, rivista semestrale multilingue in rete, edita dal Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino. La collana "Quaderni di RiCOGNIZIONI" affiancherà la rivista, condividendone la natura digitale e il comitato scientifico. Ospiterà lavori di congressi o progetti di ricerca. Il primo "quaderno" è atteso nell'inverno 2014-15.

La rivista e i suoi "Quaderni" nascono con l'intento dichiarato di promuovere ricerche sulle lingue, le letterature e le culture moderne sia all'interno di specifiche tradizioni di studio sia in chiave pluridisciplinare e interculturale, al fine tanto di stimolare incontri e confronti tra ambiti di ricerca e di indagine naturalmente affini quanto di incoraggiare il dialogo tra prospettive diverse.

La doppia lettura del titolo della rivista – *ri-cognizioni* perché si propone di trattare da prospettive diverse autori, movimenti, argomenti noti della cultura mondiale, *ricognizioni* perché vuole ospitare scritti su autori, argomenti, questioni linguistiche non ancora largamente trattati – appare chiara fin da questo primo numero.

Nella rivista intendiamo accogliere contributi di validi giovani ricercatori e contributi di autori affermati e ringraziamo fin d'ora la nutrita pattuglia di esperti revisori che esamina con imparziale attenzione gli scritti che vengono loro inviati in versione anonima.

Il numero si apre con la cronaca, nella sezione **IN LIMINE**, di un evento importante a cui RiCOGNIZIONI non poteva non dare spazio, profittando della natura digitale della rivista: la laurea *honoris causa* in lingue e letterature straniere a Mario Vargas Llosas, conferita il 7 giugno 2014 dall'Università di Torino. Pubblichiamo la *laudatio* di Paolo Bertinetti e le riflessioni di Giancarlo Depretis a partire dalla *lectio magistralis*, in attesa di poter pubblicare in un prossimo numero il testo orale, trascritto e rivisto dal "neolaureato".

I contenuti della rivista sono organizzati intorno a temi nelle sezioni **CrOCEVIA** e **InCONTRI**. Il "crocevia" è metaforicamente il punto d'intersezione in cui riflessioni critiche provenienti da discipline e contesti linguistico-culturali differenti convergono intorno a un centro tematico comune. Il **CrOCEVIA** inaugurale è dedicato alla Prima guerra mondiale nel centenario dell'inizio: una *ri-cognizione* negli scritti di autori di varia nazionalità. Il prossimo **CrOCEVIA**, nel numero due previsto per dicembre 2014, sarà invece piuttosto una *ricognizione*, poiché raccoglierà scritti di semitistica di giovani linguisti.

Gli "incontri" sono dedicati al dibattito aperto su problematiche attuali della scena sociale e culturale, nelle forme della lettura critica, della tavola rotonda, del forum. In questo primo numero gli **InCONTRI** trattano di esperienze di formazione di futuri insegnanti di lingue: un tema quanto mai aperto in una scuola italiana che tutti vorrebbero più efficace nell'insegnare le lingue e le culture straniere. RiCOGNIZIONI intende aprire con costanza spazi di confronto e scambio fra ricerca universitaria sperimentale e pratica didattica nella scuola.

La sezione miscelanea degli **ItINERARI** ospita in questa prima uscita argomenti letterari e linguistici di germanistica, saggi di iberistica portoghese e spagnola, contributi su contesti multilingui di apprendimento dell'inglese e di comunicazione di imprese multinazionali.

La scelta di creare una sezione dedicata specificamente alla traduzione intende sottolineare l'importanza che negli scambi internazionali, culturali e non solo, riveste la comunicazione in lingua tradotta. Nei **PaSSAGGI** figurano quindi traduzioni inedite, commenti su traduzioni già pubblicate e riflessioni sull'arte e sul mestiere di tradurre. In questo numero Nikolaj Bogomolov pubblica, tradotta da Massimo Maurizio, una scelta di lettere e brevi testi letterari del poeta futurista russo K. Bol'sakov, la quale costituisce inoltre un'appendice documentaria al contributo dello stesso Bogomolov ospitato nella sezione CrOCEVIA, mentre Gaia Bertoneri propone un saggio di traduzione e commento di un'opera della scrittrice portoghese Ana Teresa Pereira e Oana Bosca-Malin spiega come ha cercato di applicare nella propria traduzione romena di opere narrative di Calvino i principi enunciati da Calvino stesso nelle *Lezioni americane*.

I **SeGNALI**, infine, intendono offrire una guida concreta per l'orientamento negli spazi della ricerca, nelle forme della recensione, del rendiconto di congressi o della presentazione di progetti. In questa sezione si leggono ora il *conference report* di ICAME 35 e la recensione di un volume dedicato ad alcuni aspetti del linguaggio economico italiano e tedesco, a ribadire il vivo interesse della rivista per le indagini contrastivo-comparative e le acquisizioni empiriche e teoriche più recenti.

Buona lettura!

# **IN LIMINE**

---

*Per la laurea honoris causa a Mario Vargas Llosa  
Università di Torino, 7 giugno 2014*



# LAUDATIO DI MARIO VARGAS LLOSA

Per il conferimento della laurea *honoris causa* in  
Lingue e letterature moderne europee e americane  
dell'Università di Torino

---

Paolo BERTINETTI

**LA FACOLTÀ** di Lingue e Letterature Straniere approvò la proposta di conferire la Laurea *honoris causa* a Vargas Llosa nel 2009. Un anno e mezzo prima che gli fosse attribuito il Premio Nobel. Probabilmente la cerimonia che ha luogo oggi sarebbe potuta avvenire prima di quel prestigioso riconoscimento. Ma il Ministero dell'Istruzione ci fece aspettare per un bel po' la sua approvazione, perché era impegnato a riformare l'Università. Cioè a peggiorarla. Dobbiamo riconoscere che c'è riuscito. Però a noi toccò aspettare per circa tre anni.

Ricordo questo dato "cronologico" per sottolineare il fatto che i docenti della Facoltà di Lingue non ebbero bisogno di aspettare il parere dell'Accademia di Svezia per riconoscere la grandezza dell'opera di Vargas Llosa. Così come qualche tempo prima non avevano avuto bisogno di tale parere per proporre il conferimento della Laurea *honoris causa* a Harold Pinter, che gli fu data nel 2002, tre anni prima dell'assegnazione del Nobel.

Sul valore letterario della produzione di Vargas Llosa, in particolare da parte mia, che ispanista non sono, non v'è necessità di insistere. Dal romanzo di esordio, *La città e i cani*, del 1963, sino a quello più recente, *L'eroe discreto*, uscito a distanza di mezzo secolo dal primo, Vargas Llosa ha continuato a incantare, a "ipnotizzare", per dirla con Cortázar, milioni di lettori. In un suo articolo, Vargas Llosa accenna rapidamente ai libri che gli hanno cambiato la vita. A molti di quei suoi milioni di lettori è lui che ha cambiato la vita, o almeno ha cambiato il modo con cui guardavano alla vita, perché ha aperto loro gli occhi, ha mostrato con storie e personaggi magari lontanissimi dalla loro realtà qual è la dimensione vera del reale. Lui stesso, in occasione del conferimento del Premio Cervantes, nel 1994, ebbe a sottolineare come la finzione, "testimone e fonte di anticonformismo", possa essere rivelatrice di verità. Nel suo caso è certamente così.

Vargas Llosa, oltre che nei suoi romanzi, nei suoi saggi e nei suoi articoli è stato ed è tuttora un testimone lucido e penetrante del mondo in cui viviamo e della sua dimensione culturale. È sul suo contributo alla riflessione su cosa è la cultura, su quale, secondo lui, è lo spazio che ad essa concede il mondo moderno che desidero soffermarmi. È una riflessione che contiene un insegnamento quasi altrettanto prezioso di quello che i suoi romanzi ci hanno regalato.

La cultura, scrive Vargas Llosa in uno dei molti saggi e articoli raccolti nel volume *La civiltà dello spettacolo*, "è diventata un fantasma inafferrabile". Ciò è dipeso dal fatto di ignorare che se è vero che tutte le culture meritano rispetto, non è vero invece che tutte, per il semplice fatto di esistere, si equivalgono. Ma ancor più è dipeso dal fatto che, grazie a un'ambigua "rivoluzione semantica", nell'idea di cultura è stata inclusa quella di incultura, "mascherata dietro il nome di cultura popolare". Quando ciò si traduce nella teoria della

letteratura di Bachtin, ovviamente, non c'è nulla da eccepire. Credo invece di sì, almeno in parte, quando una simile operazione la mette in atto il nostro Dario Fo. Ma qui siamo sempre in un ambito che una sua dignità culturale ce l'ha. Il disastro avviene quando, per estensione, il confine tra cultura e incultura svanisce; e qualunque manifestazione di credenze, atteggiamenti, luoghi comuni, viene accreditato come cultura. Vargas Llosa cita con disprezzo espressioni che continuamente troviamo nei giornali e ascoltiamo nei dibattiti, quali "la cultura della pedofilia" o "la cultura punk". Cosa dovremmo dire noi, qui in Italia, dove ci tocca sentir parlare di "cultura mafiosa"?

Citando Eliot, là dove il poeta americano dice che "la cultura è ciò che rende la vita degna di essere vissuta", Vargas Llosa ci ricorda che la cultura era una bussola, "una guida che permetteva agli esseri umani di orientarsi nel marasma intricato delle conoscenze senza perdere la direzione". Era non solo ciò che ci consentiva di distinguere ciò che è bello nell'arte e ciò che non lo è; era soprattutto ciò che serviva a stabilire "gerarchie e priorità nel campo del sapere e dei valori etici". Era ciò che ci aiutava a dare una risposta alle domande che l'uomo (che l'uomo degno di questo nome) non poteva e non può non porsi: sul significato della nostra esistenza su questa terra, sul significato di parole come spirito, solidarietà, amore, bellezza, su come le risposte che ci diamo debbano informare il nostro agire.

Non è più così. C'è stato, dice Vargas Llosa, una sorta di degrado che ha disarmato la cultura dal punto di vista morale e politico; e questo spiega almeno in parte perché alcuni "mostri" che credevamo estinti, il nazionalismo più estremo e il razzismo, siano risuscitati, minacciando nuovamente i valori e i principi democratici dell'Occidente (questo lo ha scritto molto prima delle recenti elezioni europee). E in un ambito meno cruciale, ma che per noi intellettuali non può non avere decisiva importanza, il degrado del valore della cultura fa sì che "le arti e le lettere ... rischino di diventare poco più che forme secondarie di intrattenimento".

Cosa è possibile fare di fronte a questo "degrado"? Cosa possono fare gli artisti, tocca agli artisti deciderlo. Per esempio, possono scrivere un libro come *L'eroe discreto*. E si badi, mentre la letteratura a molti sembra ormai una cosa superflua, un intrattenimento insignificante (la letteratura è diventata *light*, dice Vargas Llosa), nei Paesi dove la libertà è limitata o inesistente, dove ogni giorno i diritti umani vengono calpestati, la letteratura è invece considerata pericolosa, capace di diffondere idee sovversive e germi micidiali, come ad esempio il germe del diritto di parola e di opinione. In quei Paesi sventurati, la letteratura, dice Llosa, non è affatto una cosa priva di importanza, visto che "i despoti, i tiranni, i fanatici la temono ... e imbavagliano o eliminano gli autori".

Per questa ragione, nel capitolo finale della *Civiltà dello spettacolo*, egli dichiara di fare suo l'appello dello scrittore nigeriano Wole Soyinka (il Nobel per la letteratura a cui la Facoltà di Lingue diede in quest'Aula Magna la Laurea honoris causa): un appello affinché i governi dell'Occidente applichino sanzioni economiche e diplomatiche ai governi tirannici, "invece di proteggerli o di guardare dall'altra parte". Come ad esempio fece, tra gli altri, il governo italiano quando il regime nigeriano fece impiccare lo scrittore Ken Saro-Wiwa (ma possiamo capirlo il nostro governo di allora: in quella parte della Nigeria dove lo scrittore promuoveva la protesta della popolazione locale, avvelenata dai rifiuti tossici dell'industria petrolifera, c'è per l'appunto il petrolio – e c'è l'ENI).

Questo possono fare gli scrittori. Testimoniare con la loro opera, tanto nei Paesi dittatoriali (addirittura a rischio della vita) quanto nei nostri Paesi più o meno democratici, la necessità di difendere la dignità dell'uomo. E con la loro opera, al tempo stesso, indagare le ragioni, le contraddizioni, le illusioni, le debolezze dell'animo umano (non si tratta di invocare una "letteratura dell'impegno": già è impegno sufficiente cercare di scoprire la verità su ciò che siamo). Questo possono fare gli scrittori. E per contrastare il degrado, cosa possono fare gli studiosi, i critici letterari in particolare?

---

La letteratura *light*, spiega Vargas Llosa, “dà al lettore la confortevole impressione di essere colto, moderno, di essere all'avanguardia con uno sforzo intellettuale minimo”. E la sua promozione passa attraverso il fatto che colà dove si promuove, la televisione innanzitutto, lo spazio dedicato alla cultura sia in larga parte occupato dalla cucina e dalla moda; e che i libri debbano il loro successo ai programmi televisivi alla Oprah Winfrey. In modo impercettibile la critica letteraria è quasi del tutto scomparsa e il vuoto che ha lasciato è stato occupato dalla pubblicità, che, dice Llosa, “è diventata non solo una parte costitutiva della vita culturale, ma il suo vettore determinante, esercitando un magistero decisivo” su gusti, immaginazione, costumi. (A questo proposito mi permetto di ricordare la massima del regista Jean-Luc Godard: la pubblicità è la forma che il fascismo ha assunto nella seconda metà del Novecento). Le cose stanno così. Inutile piangersi addosso.

Ma proprio per questo dalle pagine del saggio di Vargas Llosa emerge implicitamente un forte incitamento al fare, al contrastare il degrado. Il compito del critico letterario è ancora più indispensabile di quanto non fosse in passato; ma guai a chiudersi nelle nicchie accademiche. Llosa ricorda un grandissimo critico americano, Edmund Wilson, che, “senza mai venire meno al suo rigore e alla sua audacia intellettuale”, seppe rivolgersi al grande pubblico scrivendo per giornali e riviste. Questo fatto lo costrinse ad essere sempre responsabile e chiaro al momento di scrivere. Responsabilità e chiarezza, prosegue Vargas Llosa, “procedono di pari passo con una certa concezione della critica letteraria, con la convinzione che l'ambito letterario abbracci l'intera esperienza umana, ... e che per questo motivo [la letteratura] dovrebbe essere patrimonio di tutti”. Per chi condivide tale convinzione, in tempi completamente mutati e in presenza di mezzi del tutto nuovi (e spesso incontrollabili e inaffidabili, come la “Rete” e i suoi corollari), la critica letteraria ha più che mai ragion d'essere, per non lasciare tutto lo spazio alla pubblicità, agli imbonitori e agli istrioni. Per poter dire ai lettori, con quella poca autorevolezza che ancora può conquistarsi (non è facile: “nella civiltà dello spettacolo, dice Vargas Llosa, l'attore comico è sovrano”), per poter dire ai lettori che ci sono libri che vale la pena di leggere, che il lavoro di quegli scrittori che ci “rivelano la verità”, sul mondo che ci circonda, su noi stessi, sul nostro destino di uomini, ci aiuta a salvarci dalla barbarie. Un lavoro che sa illuminare gli angoli più nascosti del nostro animo; e che ha anche la capacità di farci comprendere (voglio concludere citando ancora una volta le parole di Llosa) “che la libertà non è un dono del cielo ma una scelta”, che essa è “un bene prezioso, ma non è garantita a nessun paese e a nessuna persona che non sappia farsene carico, esercitarla e difenderla”.

**PAOLO BERTINETTI** • Professore ordinario di Letteratura inglese presso di Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino. Si è occupato, in particolare, della letteratura drammatica inglese (elisabettiana, contemporanea e della Restaurazione) e della narrativa inglese del Novecento. Una parte rilevante dei suoi studi e delle sue pubblicazioni, inoltre, è dedicata agli scrittori delle diverse letterature in inglese. È stato preside della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Torino e direttore del DAMS dell'Università di Torino.

**E-MAIL** • [paolo.bertinetti@unito.it](mailto:paolo.bertinetti@unito.it)



# PER IL CONFERIMENTO DI UNA LAUREA *HONORIS CAUSA*

---

Giancarlo DEPRETIS

*¿Dónde está la utilidad  
de nuestras utilidades?  
Volvamos a la verdad  
vanidad de vanidades.*

Antonio Machado, *Proverbios y cantares*

**SETTE** giugno 2014. Diciotto febbraio 1990. Due avvenimenti significativi, entrambi da ricordare. Quello più lontano nel tempo risale all'anno in cui, nel celebrare il 50° anniversario della morte di Machado, si organizzò il Congresso Internazionale *Antonio Machado hacia Europa* con la cerimonia di consegna della laurea *honoris causa* a José Saramago. Quello attuale, più facile da ricordare, è la lezione tenuta da Mario Vargas Llosa in occasione del conferimento dello stesso titolo onorifico. Il luogo, sempre lo stesso: l'Aula Magna dell'Università. Soltanto il lungo tavolo di ebanisteria classica con al suo fianco il leggio di foggia antica e la parte antistante adibita a platea, risultano oggi in una prospettiva specularmente rovesciata rispetto alla sistemazione precedente. La colleganza tra i due eventi è da attribuirsi non tanto all'evento in se stesso. Né alle numerose iniziative culturali promosse dalla Facoltà di Lingue e Letterature straniere (oggi Dipartimento), molte delle quali sollecitate dalla Sezione di Iberistica e, in particolare, da Pablo Luis Ávila, quell'impareggiabile "uomo-poeta", sradicato dalla propria terra, come amò ritrarlo Oreste Macrí. E neppure alla sorte favorevole che in entrambi i casi questi riconoscimenti accademici si sarebbero più tardi tradotti, come per profezia, in un'onorificenza di valore mondiale. Essi s'inscrivono, invece, in una contiguità che li avvicina, o ancor meglio, in una straordinaria coincidenza di voci percepibili nelle quali primeggia la passione civile che fa dello spirito critico una "forma di resistenza alle derive del mondo contemporaneo", come si legge in un frammento della motivazione di conferimento della laurea magistrale *honoris causa* in Lingue e Letterature moderne europee e americane letta dal direttore del nostro Dipartimento Francesco Panero e ulteriormente esposta e commentata nella *laudatio* pronunciata da Paolo Bertinetti. Politica e società, sia per Mario Vargas Llosa che per José Saramago, non trapelano mai da descrizioni o proclami ideologici, sono bensì la trama invisibile che costruisce i loro personaggi.

Nulla impedisce a uno scrittore di essere a tutti gli effetti anche un educatore. Di essere, quindi, allo stesso tempo, in ambito culturale e formativo, mediatore e fautore di un contributo sia culturale che morale, oltre che sociale e politico. Senza mai correre il rischio, come avrebbe detto Edoardo Sanguineti, di "ingravidare niente e nessuno". Lo fu José Saramago. Allo stesso modo lo è anche Mario Vargas Llosa. Se ne è potuta avere un'ennesima conferma nella *lectio doctoralis* pronunciata a braccio con straordinaria scioltezza. Lo ha documentato l'intero uditorio con la brulicante presenza di giovani, trascinato in un clima di gioiosa partecipazione mentre ascoltava l'autenticità e la forza affabulatrice delle sue parole. Tutti seguivano le immagini che uscivano dalle sue parole: i fatti narrati, come nei suoi romanzi, si vedevano, si toccavano. Lo scrittore non mancava, sollecitato con ogni probabilità dal discorso aspro e

rigoroso di Paolo Bertinetti che l'aveva preceduto, di insistere sul pericolo che oggi corre la letteratura, dovuto alla metamorfosi che la cultura ha subito in questi anni di fronte alla preoccupante arrendevolezza generale. Secondo Vargas Llosa "hoy la cultura, o como se le ha conocido tradicionalmente, ya no existe". Il Premio Nobel sostiene "que la cultura culta, si cabe el término, la mantenía y promovía una élite culta que ya no existe; es decir, el esfuerzo que requiere crear y consumir la cultura – desde una novela clásica hasta una obra musical hoy es mínimo: no hay cuestionamientos, no hay dudas ni críticas".

Quindi, come già ebbe modo di affermare all'inizio del suo libro *La cultura del espectáculo*, oggi la cultura, nel senso attribuito per tradizione a questo vocabolo, è sul punto di scomparire. O forse è già scomparsa. Allo stesso tempo, però, l'autore reclama la necessità di una vita culturale intensa al fine di contrastare l'ingannevole leggerezza che si è andata via via impadronendo anche della letteratura con l'invito agli scrittori a "coniugare la comunicazione col rigore, l'originalità e l'impegno creativo, per costruire nuove forme d'arte". Ricordo che anche Saramago dimostrò di essere altrettanto preoccupato del futuro della cultura letteraria. Durante un seminario che tenne nella nostra Facoltà sullo scrittore Raul Brandão a un certo momento s'interrogò sulla rappresentabilità dello scrittore e, provocatoriamente, arrivava a interrogarsi perfino sulla sua eventuale inesauribilità. Del resto, aggiungeva l'altro Premio Nobel, quanti sarebbero mai stati oggi i lettori di Camões o di Fernando Pessoa? Forse soltanto quegli studenti costretti dai loro piani di studio. Ma, poi, cosa avrebbero fatto di quelle loro letture? Non sarà forse, si domandava che gli scrittori sono destinati all'invisibilità: un Camões ridotto a una corona di alloro o a un occhio bendato? Un Fernando Pessoa tramutato nel suo cappello, nel suo monoclo e nei suoi favoriti?

Sulla funzione comunicativa letteraria e artistica in generale non poteva venir meno una riflessione sulla lingua e sulla sua funzione. La lingua, detta anche idioma, come sistema di comunicazione vocale e segnico, secondo lo scrittore peruviano, non va mai separata dal fatto letterario, dalla creatività e dall'immaginario. La lingua va vista come sistema letterario e creativo (come del resto suggeriscono in ambito strettamente linguistico i nuovi strumenti teorici e metodologici proposti dal linguista israeliano Even-Zohar e finalizzati allo studio della complessità e interdipendenza dei "sistemi culturali") e, nella sua diversità, vanno scoperte le più preziose manifestazioni delle diversità culturali per pronunciare anche noi con il poeta Camillo Sbarbaro, come aspirazione universale, quel suo verso: "A noi che non abbiamo altra felicità che di parole".

E noi ci lasciavamo trascinare dalle sue parole. Durante quei quarantacinque minuti passati in un secondo le parole di Mario Vargas Llosa ci invitavano ad entrare nei solchi profondi della creatività in genere e della propria creatività come passione, vizio e meraviglia. Inconfondibile intreccio tra qualità visionaria del racconto, elevatezza, densità, spessore culturale della prosa e, non ultimo, un confronto con i temi fondamentali della vita: amore e morte, libertà e identità, singolarità dell'individuo e pervasività del condizionamento politico e sociale. Convocava presenze del passato mentre ci parlava degli animatori della sua vocazione di scrittore. Della creazione di una vita parallela come rifugio contro le avversità, che rende naturale ciò che è straordinario e straordinario ciò che è naturale. Frugava nel passato da apprendista lettore come in una sorta di autobiografia letteraria. Di qui la premessa per soffermarsi a delineare il proprio albero genealogico letterario. All'interno di questo schema introduceva a modo di genogrammi ritratti ravvivati da concise quanto efficaci didascalie: Flaubert (perché insegnò che il talento è una disciplina tenace e di lunga pazienza), Faulkner (perché indicò la forma, la scrittura e la struttura come ciò che accresce o sminuisce i temi), Martorell, Cervantes, Dickens, Balzac, Tolstoj, Conrad, Thomas Mann (i quali insegnarono che il numero e l'ambizione sono importanti in un romanzo quanto la destrezza stilistica e la strategia narrativa), Sartre (il quale spiegò che ogni atto, un romanzo, un'opera di teatro, un saggio, come risorse d'impegno con l'attualità, possono cambiare il corso della storia), Camus e Orwell (poiché ritennero inumana

---

una letteratura sprovvista di morale) e, infine, Malraux (il quale considerava l'epica attuale identica a quella dell'epoca degli argonauti, dell'Iliade e dell'Odissea).

“Se la letteratura dovesse mai scomparire, Dio non voglia, – scandiva così le parole a chiusura della *lectio* – il progresso del genere umano perderebbe la parte migliore di sé, il suo spirito critico. Non sarebbe solo una sconfitta gravissima: senza letteratura il mondo andrebbe incontro a un degrado inesorabile”. In quel momento, frugando a mia volta nella memoria, mi vennero in mente le *Scene Infantili (Kinderszenen)* di Schumann. In quelle quindici brevi composizioni musicali per pianoforte si parla di mondi e di uomini sconosciuti: il poeta parla. Strano. Non so bene il perché. Ogni lingua ha la sua poesia.

**GIANCARLO DEPRETIS** • Professore ordinario di letteratura spagnola. Studioso anche delle lettere lusitane si fece promotore dell'insegnamento della lingua e letteratura portoghese presso l'Ateneo torinese. Basilari sono i suoi studi sul bilinguismo luso-spagnolo in Portogallo che inizia nella seconda metà del XV secolo e si estende fino al XVIII secolo e sulla poesia spagnola del secolo XX, in particolare sull'opera di Antonio Machado e di Vicente Aleixandre. Come professore invitato, ha svolto la sua attività in diverse Università straniere. È direttore della collana di studi “Biblioteca Mediterranea” (Edizioni dell'Orso), fondata insieme a Pablo Luis Ávila. Collabora a diverse riviste letterarie italiane e straniere delle quali è anche membro del comitato scientifico. Tra i suoi studi sono da segnalare *L'entremés come genere letterario*, *Cartas a Pilar de Antonio Machado*, *Davanti allo specchio. Lettura critica di “Historia del corazón” di Vicente Aleixandre*, *Struttura e artifici comici nella spettacolarità dell'entremés*. Il “Diego Moreno” di Francisco de Quevedo e *Antonio Machado: Soledades Solitudini Saudades*.

**E-MAIL** • giancarlo.depretis@unito.it



# CrOCEVIA

---

LINEE DI FUOCO

*Contesto bellico ed espressione letteraria  
nella Prima guerra mondiale*

a cura di  
Daniela NELVA  
Matteo REI



## PRESENTAZIONE

---

*Daniela NELVA*

*Matteo REI*

**NELLE TESTIMONIANZE** dei combattenti della Prima guerra mondiale emerge, quasi immancabilmente, la difficoltà di comunicare la realtà infernale delle trincee a quanti non l'avessero dolorosamente sperimentata in prima persona. Una difficoltà che condannerebbe l'evento bellico, in ragione della sua terrificante eccezionalità, a permanere relegato in una zona d'ombra, oltre i limiti del dicibile. Tutto o quasi tutto quel che accadeva nella *terra di nessuno* racchiusa tra gli schieramenti rischiava così di sembrare inspiegabile e incomprensibile quando osservato al di qua della linea di fuoco. Le parole dei reduci, denunciando la resistenza dell'esperienza di guerra ai tentativi di verbalizzarla e conferirle un significato, erano soltanto il segnale più drammatico di una crisi e un disorientamento dalle proporzioni più vaste.

Può sorprendere, ma forse nemmeno troppo, che l'ostacolo posto alla comunicabilità del proprio vissuto da quella che Eric J. Leed ha definito la "liminarità" della guerra, diventasse, durante le ostilità e negli anni successivi, lo stimolo per un'ingente produzione scritta. Ai diari, alle lettere e ai volumi di memorie che provenivano direttamente dal fronte, si affiancarono così, fin dal principio, poesie, *pamphlet* e testi narrativi a vario titolo legati alla drammatica sostanza dello scontro armato: un'alluvione di carta e inchiostro che, d'altronde, corrispondeva a uno specifico interesse da parte dei lettori. Tra il 1914 e il 1918, per fare un esempio, il prestigioso *Prix Goncourt* venne assegnato senza eccezione a romanzi incentrati sull'esperienza bellica. E se la premiazione, nel 1919, del secondo volume della *Recherche* proustiana può essere interpretata come un sintomo dell'affievolirsi, dopo la fine dei combattimenti, dell'interesse verso questo genere di letteratura, la pubblicazione di testi che prendevano a oggetto momenti, situazioni, circostanze del conflitto continuerà, non solo in Francia, a essere copiosa per tutto il decennio successivo e ancora oltre.

Sono innumerevoli, pertanto, non solo i percorsi che sono stati già tentati ma anche quelli che si possono ancora tentare all'interno del ricco e variegato panorama costituito dalla *letteratura della Prima guerra mondiale*. Le molteplici iniziative che, in diverse parti d'Europa e del globo, si stanno sviluppando in questo ambito testimoniano che, nei giorni in cui ricorre il centenario dell'attentato di Sarajevo, l'interesse verso simile materia è tutt'altro che esaurito. La Grande Guerra, momento di cesura tra due epoche, evento che dà inizio a un *secolo breve* che oggi si è tentati di lasciare frettolosamente alle spalle, continua a suscitare interrogativi e a porre questioni che interpellano il presente. Sotto tale prospettiva pare opportuno affrontare la lettura dei contributi che seguono, raccolti nella sezione monografica di una rivista che vede la luce a cento anni esatti dallo scoppio del conflitto.

Firmati da studiosi di diverse aree di ricerca, di nazionalità e generazioni diverse, gli articoli che s'incontrano al *CrOCEVIA* di questo primo numero offrono, così, la possibilità di osservare le ripercussioni letterarie del confronto armato sotto prospettive originali e inedite, concentrando l'attenzione su opere provenienti da alcuni degli stati che ebbero un ruolo di primo piano nella conflagrazione (la Francia, la Russia, l'Impero austro-ungarico), ma anche concernenti realtà nazionali che vi giocarono un ruolo apparentemente più marginale (la Romania e il Portogallo). L'attenzione si concentra, inoltre, tanto sulle testimonianze di scrittori che vissero in prima persona l'esperienza del fronte, quanto su quella di autori che, pur avendo

---

avuto della guerra una conoscenza solo indiretta, mediata dal filtro della propaganda bellica e degli organi di informazione, ne fecero ugualmente il tema delle loro creazioni poetiche, narrative o saggistiche.

Di questa visione sfaccettata e multiforme offre un ottimo esempio lo studio di Pierangela Adinolfi, in cui sono accostati e messi a confronto i testi narrativi di tre numi tutelari della letteratura francese di inizio Novecento: Henry de Montherlant, Jean Cocteau e Raymond Radiguet. I personaggi posti dai primi due autori al centro dei romanzi *Le Songe* e *Thomas l'imposteur* vivono in prima persona l'esperienza del fronte, cercando nell'azione guerresca e nella sfida alla morte l'espressione libera e schietta della propria individualità, altrimenti negata dalle convenzioni della convivenza civile. La guerra sembrerebbe favorire, sotto questo punto di vista, lo sfogo di pulsioni e bisogni destinati a restare latenti in tempo di pace, affermazione che, rovesciando la prospettiva, è paradossalmente veritiera anche nel caso dell'adolescente protagonista di *Le Diable au corps*, per cui è l'arruolamento di Jacques, promesso sposo della giovane Marthe, a creare le condizioni favorevoli al legame passionale narrato nel romanzo.

Tornando al libro di Cocteau, vale la pena soffermare ancora l'attenzione sulla parabola dell'eroe eponimo, spinto a cercare nella situazione-limite del conflitto la propria verità umana ed esistenziale, secondo uno schema a cui si avvicina, nelle riflessioni raccolte nell'ultimo volume delle sue *Memorie*, anche lo scrittore Raul Brandão, cui è dedicato un altro contributo della sezione. Mettendo a fuoco i riverberi del confronto armato nella prima versione del romanzo *Húmus*, momento culminante nella produzione dell'autore, l'articolo di Matteo Rei apre, infatti, uno spiraglio sul territorio, ancora insufficientemente esplorato, della letteratura portoghese ispirata alla Grande Guerra, nel cui ambito pare doveroso segnalare (accanto alla produzione di tenore memorialistico di autori come Jaime Cortesão, Augusto Casimiro e André Brun, che avevano conosciuto la realtà del campo di battaglia) il caso dei due intensi diari di guerra pubblicati nel 1934 da Aquilino Ribeiro, che documentano, rispettivamente, il suo soggiorno a Parigi nell'estate del '14 (*É a guerra*) e il viaggio fatto in Germania all'indomani dell'armistizio (*Alemanha ensanguentada*).

L'attenzione polemica riservata, nel primo di questi diari, alle falsificazioni e alle storture della propaganda bellica portata avanti sulle pagine dei giornali francesi trova corrispondenza, sul versante opposto, nell'analoga, e ancor più caustica e pervasiva, campagna demistificatoria di Karl Kraus, a cui il fenomeno del retrocedere della realtà di fronte all'inarrestabile avanzata dalla carta stampata ispirò l'icastica frase: "All'inizio era la Stampa e poi apparve il mondo". Lo studio di Riccardo Morello ripercorre, in un'analisi tersa e incalzante, le diverse tappe della battaglia solitaria contro la ferocia e l'idiozia della guerra che venne instancabilmente condotta dallo scrittore austriaco, dalle pagine della rivista *Fackel* fino al montaggio di frammenti di dialoghi reali e fittizi e alla mescolanza di figure storiche e d'invenzione che caratterizzano la sconcertante tragedia in cinque atti *Gli ultimi giorni dell'Umanità*.

Non furono pochi, d'altra parte, gli intellettuali europei che, in una prospettiva diametralmente opposta a quella di Kraus, credettero di individuare nella guerra la via di uscita a una situazione di *impasse* sotto il profilo sociale, politico e culturale. Del tutto peculiare, in tale contesto, è la posizione dell'intellettuale romeno Benjamin Fondane, che, come emerge dallo stimolante studio di Adrian Tudurachi, scorse nello sconvolgimento innescato dal confronto armato l'occasione propizia per un riassetto del sistema letterario internazionale, facendosi promotore di un contro-canone fondato, più che sul prestigio degli autori consacrati, sull'approccio individuale alle opere e su quello che egli definisce "droit de lire". Criticando l'approccio universalista del gruppo di intellettuali riuniti intorno alla rivista *Ideea europeană*, Fondane contrappose dunque ironicamente alla loro lista dei "cento migliori libri" una propria personale interpretazione del classico quesito: "quali libri porteresti su un'isola deserta?". Immaginando di poter mettere in salvo solo venti volumi della biblioteca

ospitata da un battello che sta affondando, lo scrittore romeno si trovò così a ribadire, in un articolo del '21, il diritto a una scelta libera da qualsiasi condizionamento esterno.

All'idea di un intreccio indissolubile di letteratura e vita, già evocata a proposito delle opere di Henry de Montherlant e Jean Cocteau, riconduce, infine, l'enigmatica figura del poeta e scrittore Kostantin Bol'sakov, oggetto della suggestiva indagine di Nikolaj Bogomolov. Per l'autore russo, la produzione poetica legata al periodo bellico divenne, infatti, componente indispensabile per la costruzione di una propria mitologia personale, a cui daranno continuità le opere in prosa scritte negli anni Venti e Trenta. La sua parabola biografica e letteraria illustra così, in modo esemplare, il legame tra la trasposizione di vicende inerenti alla guerra e uno specifico investimento nel campo dell'immaginario. In questo come in altri casi l'espressione letteraria parrebbe così corrispondere al compito, o quanto meno all'aspirazione, di rimarginare le ferite aperte dell'esperienza bellica, permettendo di integrarla nella continuità esistenziale dell'individuo e nel patrimonio condiviso della società cui appartiene, oltre la linea di fuoco dell'incomunicabilità.



# LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE DANS LE ROMAN FRANÇAIS DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Montherlant, Cocteau, Radiguet

---

Pierangela ADINOLFI

**ABSTRACT** • *The First World War in the Interwar French Novel. Montherlant, Cocteau, Radiguet.* The Great War left a strong mark on the French novels of the interwar period, as those years exacerbated the subjective manifestations and the objective consequences of human uneasiness. The turmoil of personal conscience led to the creation of characters that flaunt an inextinguishable will for power, as can be seen in the works of Montherlant and Malraux. The narratives revolve around the life courses of exemplar characters that try to compensate for the restlessness of the self by searching for the exaltation and freedom of the individual. The space of the novel acquires mythical and symbolic values. The novel's time is concentrated in magical moments. The characters become emblematic or allegoric figures. In this context, the transfiguration of the war experience is the underlying theme of *Songe* by Henry de Montherlant, *Thomas l'imposteur* by Jean Cocteau and *Diabole au corps* by Raymond Radiguet. These novels' heroes are the young protagonists of an initiation to life that occurs between the disorder of History and the aspiration to individual freedom.

**KEYWORDS** • The Great War, Montherlant, Cocteau, Radiguet.

**LES PHÉNOMÈNES** culturels qui caractérisent la période entre les deux guerres sont déjà perceptibles, en large mesure, dans la période d'avant-guerre. Il s'agit des nouvelles orientations antipositivistes de la philosophie, de l'appel de la dimension inconsciente et irrationnelle de l'être humain, du culte du *moi* et de la crise de l'individualité qui conduit irrémédiablement à la désagrégation de la personnalité. Entre 1913 et 1914, les écrits de Rivière, Proust, Alain-Fournier, Gide, tendent à dissiper les certitudes naturalistes et les artifices symbolistes. Le roman français de l'entre-deux-guerres est, toutefois, fortement marqué par les années de guerre qui exaspèrent les manifestations subjectives et les conséquences objectives du désarroi humain. De nombreux écrivains, à des époques différentes, ont été inspirés par le climat du conflit, de Radiguet, Montherlant, Maurois, Cocteau, Kessel, aux évocations plus tardives de Drieu La Rochelle, Cendrars, Brasillach, Romain, Vercel, Lacretelle, Aragon. Les redoutables répercussions de la période de guerre se reflètent, par conséquent, dans la littérature des années successives.

Parmi les principaux troubles que l'on peut relever dans ce contexte, se situe le malaise de l'individu menacé dans sa propre identité par la précarité sociale et banni de la nouvelle civilisation de masse qui le nie en tant que personne. La solitude du *moi* devient, alors, à la fois source d'angoisse et de liberté : tel est le point de départ de l'individu qui proclame la valeur autonome de son indépendance, cherchant à s'affirmer lui-même en opposition à la société qui

l'exclut. L'itinéraire des héritiers de Barrès est le suivant : dans leurs premières œuvres Montherlant et Malraux exploitent le trouble individuel de la conscience pour montrer avec ostentation une intarissable volonté de puissance. Le roman propose ainsi, à travers des personnages exemplaires, des parcours de vie dédiés à rechercher de manière volontariste, en alternative à l'inquiétude du *moi*, l'exaltation du sujet. Ainsi se profile la naissance du roman du destin ou de la condition humaine.

Le sentiment diffus d'incertitude et de provisoire, dû à l'éclatement d'un système entier de paramètres conventionnels, se manifeste à travers certains thèmes clés de l'époque. Parmi ceux-ci, l'expression de divergence existant entre vérité et mystification, être et apparaître, illusion et réalité : en sont un exemple emblématique des titres comme *Thomas l'imposteur* (1923) de Cocteau et *Les Faux-monnayeurs* (1925) de Gide. Faussaires et imposteurs, chacun desquels porteur de sens et de caractéristiques propres et originales, assument la dignité littéraire. Les faussaires du roman de Gide représentent, par exemple, la métaphore de la progressive dévaluation des valeurs culturelles. La vérité dans l'œuvre de Gide comme dans celle de Proust constitue un objectif problématique à cause de la relativité de tout point de vue individuel et de l'aveuglement dont se rendent victimes les personnages protagonistes des romans des deux auteurs. La corrosion des valeurs comporte, à la longue, des incidences psychologiques et métaphysiques, nous pensons au sens surnaturel revêtu de l'idée de mensonge dans l'œuvre de Bernanos, mais aussi à des questions essentiellement éthiques. Le problème de la fausse représentation de la réalité, personnelle ou induite, l'idée d'imposture littéraire, opposée à la recherche et à la transmission de la vérité, deviennent le miroir dans lequel se reflètent l'amertume et l'incertitude de la période d'après-guerre. Des témoignages laïques et des témoignages catholiques expriment l'importance de la réflexion sur l'idée de fiction en matière littéraire<sup>1</sup>. L'idée d'illusion rousseauiste bénéfique et consolatoire<sup>2</sup>, chère aux romantiques, perd de sa valeur exclusivement positive pour assumer des connotations toujours plus complexes et variées qui traduisent le nouveau désarroi de la condition humaine.

Dans ce contexte, avons-nous dit, nombreux sont les romans qui traitent de la guerre, tous, cependant, ne l'abordent pas de la même manière. Giono et Céline, par exemple, sont parmi ceux qui dénoncent de manière explicite l'atrocité et le pouvoir destructif de la guerre. Différente apparaît, par contre, l'approche de Montherlant, Cocteau et Radiguet, qui ne se limitent pas à la tragique description des expériences belliqueuses, ou ne choisissent pas, comme Radiguet, de privilégier le récit des faits de guerre, mais font de la guerre elle-même un instrument d'expression du soi.

Pour Montherlant, la guerre est le songe, l'illusion à laquelle Alban de Bricoule s'expose, recherchant exclusivement en elle l'exaltation du *moi*. Alban comme Guillaume, le protagoniste de Cocteau, est un personnage aux traits autobiographiques : Montherlant et Cocteau vécurent intimement l'expérience de la première guerre mondiale, ce qui leur permit de transférer dans l'œuvre littéraire et dans la constitution des profils humains des aspects concrets dérivés de la réalité. Tant Alban que Guillaume possèdent une conception personnelle de la guerre. Tous deux revêtent un héroïsme qui les distancie de la société bourgeoise et les oppose à son hypocrisie. Alban est le « toucheur d'âmes » qui possède le désir absolu de se distinguer : « Que puis-je contre cette maladie ? La prééminence m'est indispensable ; rien d'elle ne m'attire ; il y a simplement qu'une vie sans elle ne m'est pas concevable » (Montherlant 1975: 6-7). Dans ces longs entretiens avec Prinnet, le protagoniste du *Songe* expose la pensée plus profonde de Montherlant relative à l'inutilité des actions humaines et à la conséquente et nécessaire conscience qui en dérive. Selon une vision typiquement nihiliste de l'existence, la recherche de

<sup>1</sup> Sur le thème de la fiction en littérature, cf. Adinolfi (2008).

<sup>2</sup> Sur le thème de l'illusion, nous signalons l'importante étude de Sozzi (2007), en particulier le chapitre « Il paese delle chimere », pp. 135-182.

l'excellence, fruit d'un acte de volonté individuelle, est pour Alban le seul but qui justifie sa propre vie. Le jeune héros de Montherlant décide de partir au front pour rejoindre l'ami Prinnet. Son action est déterminée exclusivement par un choix personnel. Alban voit dans la guerre la simplicité de l'action valeureuse qui confère gloire et honneur et qui concède le repos de la vie sociale et de celle intellectuelle, lesquelles, au contraire, requièrent effort et fatigue mentale :

[...] Il est nécessaire que je me repose dans l'action. [...] Simplicité de l'action, surtout de l'action de guerre ! Pour établir mon influence intellectuelle, sociale, que de patience, de travail, que d'écueils, que d'habileté, – et je serai discuté, pas soutenu par ceux que j'aime ; mes meilleurs amis risqueront de devenir mes adversaires ; moi-même, qui peut m'assurer que je suis dans le vrai, me délivrer du doute ? Mais ici ! Se dresser sur un parapet, aller voir et revenir, presser une gâchette, voilà qui est clair, direct, et qui dans l'instant vous donne une grande gloire. Ici les valeurs sont cotées, classées ; sur chacune tout le monde est d'accord. Quelle supériorité ! Quel repos ! (Montherlant 1975: 9-10).

A partir des paroles d'Alban on peut constater comment Montherlant, déjà à partir du *Songe*, roman écrit à l'âge de vingt-trois ans mais contenant toutes les thématiques qui constelleront son œuvre, pose la distinction entre une communauté d'élus, les soldats qui partagent les valeurs d'un code chevaleresque, moyen de purification et d'ennoblissement de la guerre, et le reste de la société en qui le doute sur la valeur individuelle persiste, fatiguant et suffoquant ceux qui tentent de le dissiper. Pour Alban, la guerre devient une occasion dans laquelle rechercher le défi, dans laquelle tirer plaisir de l'ivresse de l'émotion extrême. L'acte de volonté coïncide avec le plaisir procuré à soi-même : « Je monte en première ligne, rejoindre une compagnie d'infanterie, dans les Hautes-Vosges, pour le plaisir. J'espère que je vais bien m'amuser. C'est égal, un voyage en Espagne m'aurait amusé davantage » (Montherlant 1975: 24). Ici ce qui compte c'est l'intériorité de l'être humain. Le champ de bataille se transforme en un lieu de rébellion individuelle contre les dogmes et les faux moralismes sociaux. C'est en temps de guerre que jaillissent du soldat les meilleures qualités humaines : la solidarité, la loyauté, la tendresse, le courage, le sens de l'honneur, la conscience de la dignité de l'homme, comme nous rappellera Montherlant, par exemple, dans le *Chant funèbre pour les morts de Verdun* (1924). Selon la perspective d'Alban, on se bat en guerre exclusivement par conviction personnelle, sans devenir victime d'idéologies politiques ambiguës qui instrumentent les populations. Dans cette optique, la guerre est, en outre, le moment de l'exaltation de la force physique masculine, une force primordiale qui se confond avec la puissance de la nature et avec les potentialités de la pensée et de l'art. En ceci réside selon Montherlant la santé du corps et la pureté de l'esprit : « [...] Il y a de la rudesse dans tous les conquérants, conquérants de la guerre ou conquérants de la pensée et de l'art. [...] Il [Alban] est fort et sain, sain jusqu'à l'ingénuité, sain dans toutes ses recherches et toujours pur, à cause de cette santé et de cette force » (Montherlant 1975: 40). A travers cette adhésion aux lois naturelles, Alban perçoit l'impétuosité de la guerre comme le désir d'égaliser en beauté les éléments existants en nature : « Il sentit bien que dans son brusque besoin de la guerre, il y avait l'anxiété que sa vie n'égalât pas en beauté le printemps, qu'elle ne fût pas digne du printemps, que la beauté du printemps fût inemployée et perdue » (Montherlant 1975: 10). Dans la recherche du danger extrême et de l'excellence de l'action humaine, Alban de Bricoule est comme Guillaume Thomas : pour tous deux le danger se trouve dans l'exaltation du sens de la vie. Guillaume retient que dans l'acte héroïque se trouve le libre arbitre. La désobéissance, la rébellion, le sens absurde et exceptionnel de l'existence sont, pour Cocteau, les éléments propres à l'action d'un personnage héroïque qui sans peur se rend l'artisan de son propre destin, comme l'est Alban dans *Le Songe*. Montherlant et Cocteau, à travers leurs personnages, y compris Clémence, figure féminine spéculaire à celle de Thomas, manifestent le même fort esprit anti-conventionnel qui rappelle l'asociabilité de Meursault d'Albert Camus : « Quand le sifflement descendait sur moi, et qu'en

une seconde je pouvais être jeté dans l'éternité, je n'ai eu ni une pensée religieuse, ni un repentir, ni un élan vers aucun de ceux que j'aime » (Montherlant 1975: 76). En guerre les règles conventionnelles n'existent plus. Tout assume un aspect extraordinaire et est dans le danger poursuivi, en tant qu'affirmation de la propre volonté, l'extrême exaltation des sens et de l'*instinctualité* de l'homme : « Dans le danger qu'on recherche par un acte de volonté, une merveilleuse exaltation de la vie lui [à Alban] venait, parce que là c'est proprement le jeu » (Montherlant 1975: 76). Alban est au front uniquement de par sa propre volonté. Il a mené une vie à l'enseigne de son propre plaisir et de ses propres désirs. Dans ce contexte de relativisme et de subjectivisme absolus, même l'idée de la mort perd son sens traditionnel et entre dans une perspective nihiliste selon laquelle les concepts de vie et de mort s'équivalent : « [...] Je suis ici sur ma demande, par ma décision et mon obstination, et vous appelez ça la fatalité ! C'est ma volonté qui constitue la fatalité [...]. Mais enfin, que d'histoires autour de la mort ! [...] J'ai aimé tout ce qui est élevé ; il n'est aucun plaisir que je n'aie connu [...]. Après cela, ça ne me choque pas du tout si je suis obligé d'arrêter là le jeu. J'ai vécu à ma faim » (Montherlant 1975: 89). Pour Guillaume, comme nous le verrons, la mort devient part intégrante de l'illusion et du jeu et même dans ce cas le sens et la valeur traditionnels qui lui sont attribués sont perdus. Dans la vision du protagoniste sans nom du *Diable au corps* de Radiguet, qui choisit de situer la guerre comme toile de fond de l'histoire amoureuse des deux adolescents, la mort est, par contre, l'approche naturelle pour l'amour impossible.

Dans le grand théâtre de la guerre, l'instrument théorisé par Alban pour faire front à l'hypocrisie et au piège de la société des hommes est la feinte. Au thème de l'illusion de la guerre s'unit, dans *Le Songe*, le thème de la fiction en tant que moyen de sauvegarde de la propre individualité et manifestation de la conscience de l'inutilité des actions humaines :

J'ignore l'utilité de mon sacrifice, et dans le fond je crois que je me sacrifie à quelque chose qui n'est rien, qui est une de ces nuées que je hais. Croyant mon sacrifice inutile, et peut-être insensé, sans témoin, sans désir, renonçant à la vie et à la chère odeur des êtres, je me précipite dans l'indifférence de l'avenir pour la seule fierté d'avoir été si libre. Dans l'*Illiade*, Diomède se rue sur Énée, bien qu'il sache qu'Apollon rende Énée invulnérable. Hector prédit la ruine de sa patrie, la captivité de sa femme, avant de retourner se battre comme s'il croyait en la victoire. Quand le cheval prophétique annonce à Achille sa mort prochaine : « Je le sais bien », répond le héros, mais au lieu de se croiser les bras et de l'attendre, il se rejette et tue encore d'autres hommes dans la bataille. Ainsi ai-je vécu, sachant la vanité des choses, mais agissant comme si j'en étais dupe, et jouant à faire l'homme pour n'être pas rejeté comme dieu. Oui, perdons-les l'une dans l'autre, mon indifférence et celle de l'avenir ! Après avoir feint d'avoir de l'ambition et je n'en avais pas, feint de craindre la mort et je ne la craignais pas, feint de souffrir et je n'ai jamais souffert, feint d'attendre et je n'attendais rien, je mourrais en feignant de croire que ma mort sert, mais persuadé qu'elle ne sert pas et proclamant que tout est juste (Montherlant 1975: 110-111).

Dans ce cas la feinte d'Alban, nouvel Hector et nouvel Achille, devient un moyen pour protéger sa propre liberté de jugement des fausses convictions patriotiques et sociales. Montherlant, comme Camus, fait de la conscience individuelle, par rapport à l'inutilité des actions humaines, un instrument qui fortifie le protagoniste de son roman. Alban vit comme s'il retenait importante sa propre conduite, il feint de croire, il feint de s'intéresser aux choses du monde tout en étant totalement conscient de la vanité de toute chose. Dans *Le Songe* se trouve déjà l'enseignement qui sera ensuite énoncé dans *Service inutile* (1935), dans lequel la recherche de l'élévation morale accomplie par l'être humain est la même que celle qui se retrouve dans le roman publié treize années auparavant : « L'âme dit : service, et l'intelligence complète : inutile » (Montherlant 1988: 571). Ce titre oxymorique, *Service inutile*, comme

d'autres de Montherlant, par exemple *Chevalerie du Néant*<sup>3</sup>, exprime au mieux le mélange nécessaire entre l'élévation spirituelle et le scepticisme, entre l'aspiration à un modèle sublime de comportement et le désenchantement concomitant en ce qui concerne l'utilité des grands sentiments. Quelle est, par conséquent, la sagesse à laquelle Montherlant aboutit selon de telles convictions ? Au cours de l'existence terrienne il est important pour l'homme de se rendre digne des grandes actions, tout en restant conscient de leur inutilité. Le bien issu de l'action héroïque ne sera de toute façon pas perdu puisqu'il sera un plaisir que l'individu se sera procuré à lui-même et donc à son âme propre, c'est-à-dire à la part morale de lui-même.

Le *Songe* et l'histoire d'Alban de Bricoule, personnage que Montherlant tient à définir comme autobiographique<sup>4</sup>, révèlent de manière explicite la conception montherlantienne de la guerre liée à l'idée d'illusion : d'une part la guerre, selon une perspective presque ontologique, est l'expérience qui comprend tous les éléments inclus dans les autres expériences humaines ; le tout et le rien, la vie et la mort, le courage et la peur, le bien et le mal, le défi continu, la tendresse, la solidarité. D'autre part, la guerre est la grande illusion, le piège perpétré aux dépens de tous les êtres humains inconscients, au détriment de leur liberté. Pour Alban-Henry, la feinte est, au contraire, la simulation, l'autodéfense par rapport à un mécanisme qui tend à nier les instances individuelles, l'affirmation de l'exigence d'accomplir un acte de volonté exclusif.

Guillaume Thomas est lui aussi, comme nous l'avons dit, un héros capable de devenir l'artisan de son propre destin. Dans son exigence du dépassement de soi jusqu'aux extrêmes conséquences on retrouve la curiosité puérile de voir la mort de près : en ceci se trouve le sens d'amusement, le plaisir pour le frisson que le rôle faussement acquis lui fait ressentir. Guillaume croit seulement à l'image, au rêve éphémère, précisément comme un enfant croit en ses jeux. Il s'agit d'un personnage pour qui existe seulement ce qu'il croit qui existe, seulement ce qui est fruit de sa pensée. Thomas vit spontanément aux frontières du monde réel, c'est-à-dire dans une fiction subjective. Dans le titre du roman, Cocteau représente le Thomas incrédule de l'Évangile, qui devient, ici, de façon absurde, à la fois imposteur et chercheur de la vérité. En réalité, plus qu'imposteur, Thomas est un *somnambule* pour qui les autres inventent l'imposture, tout en en tirant un profit personnel. Il ne reste à Thomas qu'à laisser faire : né Guillaume Thomas et originaire de Fontenoy, il devient Thomas de Fontenoy et passe ainsi pour parent du général homonyme. Guillaume glisse, par conséquent, dans un monde dont les lois ne sont plus celles du monde réel. Il a été disposé à l'irréalité par un « cœur exalté » qui se sent constamment guidé par une étoile, quand bien même mensongère : « [...] Il existe des hommes qui inspirent une confiance aveugle et jouissent de privilèges auxquels ils ne peuvent prétendre. Guillaume Thomas était de cette race bienheureuse. On le croyait. Il n'avait aucune précaution à prendre, aucun calcul à faire. Une étoile de mensonge le menait droit au but » (Cocteau 2006: 415, 392). Thomas est naturellement cru par ses compagnons et par ceux qui l'entourent. Ainsi, il se trouve doté d'un « charme surnaturel » (Cocteau 2006: 406) suffisamment puissant pour entraîner ceux qui l'approchent dans ce monde qui, considéré exclusivement du point de vue du bon sens, est pure fiction.

<sup>3</sup> « [...] La vie est un songe, mais le bien-faire ne s'y perd pas, quelle que soit son inutilité – inutile pour le corps social, inutile pour sauver notre âme, – parce que, ce bien, c'est à nous que nous l'avons fait. C'est nous que nous avons servi [...] », cf. Montherlant (1988: 598). Sur le thème, nous signalons aussi la suivante étude : Adinolfi (2012: 21-31).

<sup>4</sup> Cf. Montherlant (1966: 191-192). Nous signalons aussi : Alméras (2009) ; Adinolfi (2010: 324-329) ; Saint Robert (2012) ; Domenget J.-F., *Le mythe de la guerre dans l'œuvre de Montherlant*, Colloque *L'Imaginaire de Montherlant* à l'Institut Catholique de Paris du 22 au 24 novembre 2012.

---

Dans ce contexte, Cocteau entend *désintoxiquer* le roman de l'illusion de la réalité. La guerre, par exemple, si on l'observe d'un certain point de vue, perd toute seule ses connotations réelles. Ordinairement on est habitué à considérer le bouleversement qu'elle apporte dans les vies et dans le monde normal selon une perspective de l'horreur et du pathétique. Il est également possible, cependant, avec une certaine prédisposition de l'âme et de l'esprit, d'être rapidement touché par l'atmosphère d'irréel que, à force de modifier les apparences, elle répand sur toutes choses. Le mot *inhumanité* est le terme qui stigmatise, d'ordinaire, les souffrances et les violences contre nature que la guerre inflige aux hommes. Toutefois, il existe déjà une sorte d'inhumanité dans la modification de l'apparence d'un monde qu'on s'était habitués à voir d'une certaine manière, comme s'il avait été *humanisé* par la constance de notre perception. Sous le regard de Thomas, comme il était déjà arrivé sous celui d'Apollinaire, la guerre elle-même se trouve être « déréalisée ». Cocteau accomplit une transfiguration du paysage de guerre qui devient ainsi véhicule de ruse et d'illusion :

Le chef-d'œuvre du secteur, c'étaient les dunes. On se trouvait ému devant ce paysage féminin, lisse, cambré, hanché, couché, rempli d'hommes. Car ces dunes n'étaient désertes qu'en apparence. En réalité, elles n'étaient que trucs, décors, trompe-l'œil, trappes et artifices. La fausse dune du colonel Quinton y faisait un vrai mensonge de femme. [...] En somme, ces dunes aux malices inépuisablement renouvelées, côté pile, présentaient, côté face, aux télescopes allemands, un immense tour de cartes, un bonneteur silencieux (Cocteau 2006: 404-405).

Comme il apparaît évident, la terminologie employée ici par Cocteau est fortement révélatrice des idées d'artifice et de simulation présentes dans le paysage de la guerre. Le champ de bataille perd la connotation tragique de lieu où s'exerce exclusivement la violence pour acquérir les traits imagiers conférés à l'esprit du protagoniste : les dunes et les étendues de sable évoquent la séduction et la beauté du corps féminin. Tout dans ce paysage induit à l'erreur et à l'aveuglement, tout est illusion, fausseté, apparence. A travers des descriptions de ce genre, Cocteau révèle la complète adhésion de son personnage à l'illusion qu'il s'est créée. L'imposture de la guerre est symbolisée par les tranchées et par les dunes artificielles qui remodelent et façonnent le paysage naturel. Thomas comme Alban est immergé dans le rêve de l'expérience de la guerre, mais alors que le héros montherlantien est conscient du piège et le refuse en opposant son scepticisme, Thomas trouve sa complète et intime réalisation dans la fusion même avec le rêve. Le monde de la guerre est de par sa nature un monde fictif, destiné à tromper l'ennemi et précisément pour cette raison, dans le contexte de la guerre, il est facile d'échanger l'apparence avec la réalité, comme il arrive en effet à Thomas : les métaphores deviennent la vérité des choses.

Dans le roman de Cocteau on peut saisir l'adéquation du langage à la fiction du sujet, la participation du mot au jeu de l'imposture, avec une évidente linéarité narrative qui comporte l'aplatissement de la description des événements : les images insoutenables et obsessionnelles comme l'évocation des corps agonisants ou la vision du jeune allemand mutilé, privé de mains, servent à exprimer l'absurdité de la guerre sans manifester l'indignation de l'auteur. Malgré l'angoissante réalité dans laquelle il est plongé, Thomas manifeste un esprit amusé et surréel, un ton moqueur qui se révèle en conflit avec le tragique des événements dans lesquels il est impliqué. Différente apparaît, par contre, l'approche de Montherlant dans l'emploi de la terminologie employée pour décrire les situations de guerre. Ce dernier s'arrête, au contraire, avec réalisme et abondance de détails sur le récit des épisodes de guerre avec l'intention de révéler un aspect tragique de la vie qui entre en contact direct avec l'individualité du protagoniste : la violence de certaines images sert à susciter la tendresse et la solidarité entre soldats et Alban en est directement touché. Les macabres visions rapportées ne glissent pas sur le personnage principal, mais font partie intégrante de son expérience. Voici, par exemple,

comment Montherlant raconte l'épisode où Alban s'adresse à un soldat blessé pour avoir des nouvelles de l'ami Prinet :

– Est-ce qu'il vient de faire l'attaque avec les gars, là ? Les yeux s'étaient fermés, ne parlaient plus. Alban était au-dessus de lui.

– Hein ? Est-ce qu'il vient de faire l'attaque ? Réponds-moi donc !

Il sentait affluer dans ses mains les gestes de secouer, de brutaliser cette chair torturée. Soudain les yeux se rouvrirent, la longue main brunâtre, couverte de minuscules éclaboussures de sang, pareilles à des excréments de mouche sur le cadre d'une glace, esquissa un geste vague. Alban sentit sous le pansement la contraction des muscles, l'effort pour parler, le grognement de ce qui n'était plus une bouche. Un peu de bave rosée teinta l'étoffe, autour de la croûte de vieux sang noir. Puis la tête remua un peu, fit signe que non (Montherlant 1975: 160).

Ce qui, par conséquent, est commun aux deux auteurs c'est la réaliste et violente représentation des dynamiques de la guerre, avec des répercussions qui mènent, toutefois, à des résultats différents : la consolidation de l'esprit surréel du personnage chez Cocteau, une ultérieure exaltation du protagoniste à travers l'élément tragique chez Montherlant. Pour les deux auteurs, fondamentale est la formulation du piège des engrenages de la bataille : même chez Montherlant, comme nous l'avons dit, l'illusion de la guerre envahit tout le roman : « Il paraît que sans cesse on se trompe, qu'il y a des éclats dont on ne sait même pas qu'on les a reçus, d'autres qu'on a pris pour une simple contusion » (Montherlant 1975: 119). Le langage sert à exprimer l'illusion de la guerre chez les deux auteurs, bien que l'attitude et la conscience des personnages par rapport à la fiction soient différents.

Néanmoins, dans ce contexte, le langage n'est pas le seul à être appelé en cause. Un sentiment inattendu, d'une profondeur nouvelle, affleure chez Thomas quand, pour échapper aux inconvénients de sa relation avec Henriette, autre motif de tromperie et d'illusion, il se fait envoyer au front. La seconde partie du roman est chargée d'un poids nouveau. Thomas n'est plus le bénéficiaire d'une erreur située entre malentendu et imposture. Le glissement patronymique qui avait donné vie à cette erreur pratiquement oublié, le personnage se révèle dans sa vraie dimension. C'est ici que le profil psychologique de Thomas assume originalité et grandeur : on ne vit pas comme lui une vie hors de la vie sans que cela, à la fin, ne mène à la mort. La nouvelle force de Thomas réside dans le fait qu'il en est conscient, du moins intuitivement, et qu'il y consent. Thomas va au-devant d'une mort presque recherchée puisque son destin ne pourrait être différent : le défi à la vie et la correspondance entre vrai et faux ont rejoint, dans sa dimension existentielle, un niveau tel qu'il ne lui permet plus de reconnaître la frontière au-delà de laquelle il ne peut sauvegarder sa propre survie:

Guillaume volait, bondissait, dévalait comme un lièvre. N'entendant pas de fusillade, il s'arrêta, se retourna, hors d'haleine. Alors, il sentit un atroce coup de bâton sur la poitrine. Il tomba. Il devenait sourd, aveugle. « Une balle, se dit-il. Je suis perdu si je ne fais pas semblant d'être mort ». Mais en lui, la fiction et la réalité ne formaient qu'un.

Guillaume Thomas était mort (Cocteau 2006: 430).

Thomas veut mener le jeu jusqu'au bout, il veut faire semblant d'être mort, mais désormais les deux milieux vitaux, la « fiction » et la « réalité » ne font plus qu'un : « Guillaume Thomas était mort ». Chez Guillaume, la fiction et la réalité forment un noyau indivisible et il a atteint dans une telle conscience, comme dans la mort, le lieu et le temps de sa vérité. A travers la vérité exprimée par Guillaume, Cocteau entend énoncer sa propre vérité à savoir l'exigence qui s'impose à lui de fuir l'aliénante médiocrité de la vie. L'instrument d'une telle fugue est la création artistique qui se développe au moyen de multiples métamorphoses : la fiction et l'extravagance sont les façons dont, de manière absurde, il est possible manifester encore quelque chose d'authentique dans le monde, le mensonge est donc, dans ce contexte,

perçu comme unique révélateur poétique. Le fait d'avancer vers un but tellement contraire au plus naturel instinct de survie est, par conséquent, ce qui fait de *Thomas l'imposteur* le chef d'œuvre narratif de Cocteau, puisque palpable il devient le sens poétique issu du protagoniste. L'imposture proposée par Cocteau semble être un antidote au rien existentiel, une alternative adéquate qui consent de transférer l'essence du personnage sur un niveau différent de la conscience individuelle. La fiction constitue, donc, pour Cocteau, la conception même de l'œuvre d'art, à renouveler continuellement au moyen de modalités expressives toujours différentes : œuvre d'art et vie assument, dans ce contexte, la même identité.

Ce qui détermine les actions d'Alban est la source de son désir vers laquelle il se dirige toujours et au moyen de laquelle renaît en lui la joie de vivre. Parti pour le front de sa propre volonté, démotivé à y rester après la mort de Prinnet, Alban de Bricoule décide de retourner en première ligne parce que, sans remords pour l'ami perdu, ni pour l'amour de Dominique, en son âme il sent renaître le désir de l'« adversité haute » et ressent l'appartenance à un tout universel qui, bien qu'indifférent, le comprend dans son éternel devenir. Toujours selon cette perspective, le jeune Thomas vit pour la première fois totalement son expérience amoureuse non pas à côté d'Henriette, mais dans le glacial baiser de la nuit, témoin de la difficile entreprise qui se conclut par sa mort : « La nuit froide était constellée de fusées blanches et d'astres. Guillaume s'y trouvait, pour la première fois, seul. Un dernier rideau se lève. L'enfant et la féerie se confondent. Guillaume connaît enfin l'amour » (Cocteau 2006 : 428-429). Complètement seul sur scène où il se représente la vie comme la fiction, Guillaume récite l'ultime acte de sa propre existence, posant fin à la métaphore théâtrale qui a constellé tout le roman. L'enfant et l'enchantement se confondent en une image unique : tel est l'amour pour Thomas, c'est à travers l'extrême exaltation de soi dans la mort que Guillaume rejoint l'apothéose finale.

Dans un contexte où le sous-entendu et la non compréhension règnent entre les personnages, Henriette est amoureuse d'un « fantôme », la princesse de Bormes ne voit pas que l'amour manifesté par sa fille n'est pas réciproque, les soldats ne comprennent pas la représentation à laquelle ils assistent, la dimension tragique proche de celle du théâtre est un élément fondamental, en ce que l'imposture agit ici comme la faute dans la tragédie : une fois déclenché le mécanisme du piège, le héros est inévitablement entraîné dans un épilogue tragique. Le mensonge phagocyte, par conséquent, celui qui l'a créé. Le jeune Thomas devient l'expression de la réaction humaine à l'absurdité de la vie et le théâtre de la guerre le lieu idéal où libérer la plus enivrante des illusions : « À ce vaste mensonge de sable et de feuilles, il ne manquait que Guillaume de Fontenoy »<sup>5</sup> (Cocteau 2006: 406).

A travers des modalités et perspectives différentes, Montherlant et Cocteau mènent leur réflexion sur l'absurdité de la vie, en utilisant les thèmes communs de la fiction et de la guerre. Si Alban de Bricoule est immergé dans une persistante vision nihiliste de l'existence, dans laquelle la feinte et l'affirmation de soi constituent les principaux points de référence, Guillaume Thomas vit dans l'indistinction entre fiction et réalité et trouve dans la mort la plus grande expression de sa propre identité. Pour Alban la fiction est un instrument de la vie. Pour Guillaume, c'est l'expression de sa propre existence. Pour tous deux, placés naturellement aux antipodes de la société conventionnelle, l'illusion de la guerre est négative quand elle est imposition et manipulation d'autrui, positive quand elle est jeu, fantaisie, exaltation personnelle, part inaliénable de sa propre vérité.

Pour Raymond Radiguet, qui entre autres expériences a partagé avec Cocteau celle anti-avant-gardiste du *rappel à l'ordre*, la guerre est la toile de fond sur laquelle se découpent les

<sup>5</sup> Sur l'œuvre de Jean Cocteau, nous signalons les suivantes études : Linares (2000) ; Touzot (2000) ; Chambon (2002) ; Arnaud (2003) ; AA. VV. (2005) ; Soleil (2009) ; Marny (2013) ; Fulacher et Marny (2013).

existences d'un adolescent de seize ans, sans nom, et de Marthe, une jeune femme mariée de dix-neuf ans. Dans ce contexte, Radiguet, dans *Le Diable au corps*, ne s'arrête pas sur la sanglante description des faits de guerre, mais avec le même style aride et linéaire que Cocteau, il en saisit les retombées poétiques.

L'*incipit* du roman plonge directement le lecteur au moment historique de la première guerre mondiale, mais aussi dans la perspective puérile d'un enfant de douze ans :

Je vais encourir bien des reproches. Mais qu'y puis-je ? Est-ce ma faute si j'eus douze ans quelques mois avant la déclaration de la guerre ? Sans doute, les troubles qui me vinrent de cette période extraordinaire furent d'une sorte qu'on n'éprouve jamais à cet âge ; mais comme il n'existe rien d'assez fort pour nous vieillir malgré les apparences, c'est en enfant que je devais me conduire dans une aventure où déjà un homme eût éprouvé de l'embarras. Je ne suis pas le seul. Et mes camarades garderont de cette époque un souvenir qui n'est pas celui de leurs aînés. Que ceux déjà qui m'en veulent se représentent ce que fut la guerre pour tant de très jeunes garçons : quatre ans de grandes vacances (Radiguet 1990: 17).

Comme dans *Thomas l'imposteur*, la vision de la guerre est déformée et adaptée à la perception de l'adolescent. L'intrigue de l'adultère et le conflit intérieur se fondent avec la situation externe de guerre de manière quasi *criminelle* : « Je devais à la guerre mon bonheur naissant ; j'en attendais l'apothéose. J'espérais qu'elle servirait ma haine comme un anonyme commet le crime à notre place » (Radiguet 1990: 65). Le jeune protagoniste de Radiguet voit dans la guerre non pas le tourment des vies humaines, mais bien la cause de son bonheur naissant, car seule motivation qui retient Jacques loin de Marthe. Celui-ci arrive carrément à envisager le meurtre de Jacques au combat, ce qui favoriserait de façon naturelle l'union des deux amants. L'égoïsme manifesté à travers l'espoir de la mort de Jacques n'est, toutefois, pas dû à un cynisme facile ou à une cruauté gratuite. Il s'agit, en réalité, de la même innocente criminalité des « enfants terribles » de Cocteau, des enfantillages libres et exaspérés par l'intensité de la passion amoureuse d'un garçon qui a douze ans lorsque la guerre éclate et qui en a maintenant seulement seize. Le comportement non conventionnel des deux jeunes comporte le jugement moral de la société des adultes, incapables d'interpréter la transgression adolescente comme expression spontanée de l'enchantement de la vie, comme irréfrenable poésie et non comme perversité. Nous avons ici tous les éléments qui caractérisent les enfants et les romans de Cocteau. L'intrigue du *Diable au corps* est fondée sur les réactions psychologiques des personnages et non sur les actions. Le style de Radiguet est empreint d'essentialité et ne s'attarde ni en sentimentalismes ni en descriptions larmoyantes, mais c'est précisément cette imperturbabilité stylistique qui consent à la narration d'exprimer toute la chaleur et toutes les vibrations de l'amour adolescent. La force narrative réside également dans la capacité de rendre le bouleversement du sens de la guerre dans la perception des enfants : « Tandis que chacun s'étonne, je découvre enfin les mobiles de ce patriotisme : un voyage à bicyclette ! Jusqu'à la mer ! et une mer plus loin, plus jolie que d'habitude. Ils eussent brûlé Paris pour partir plus vite. Ce qui terrifiait l'Europe était devenu leur unique espoir » (Radiguet 1990: 21). Ce qui bouleverse et terrifie d'entières populations, est vécu, au contraire, comme une grande aventure par les plus petits, non par méchanceté, mais à cause de leur propension innée à la rêverie, au jeu et à l'évasion. Pour les mêmes raisons, le moment de l'armistice, qui coïncide avec le retour de Jacques, prend lui aussi un sens subjectif et ne correspond pas à la « joie des autres » :

Je craignais de paraître un monstre. [...] Je cherchais le patriotisme. Mon injustice, peut-être, ne me montrait que l'allégresse d'un congé inattendu : les cafés ouverts plus tard, le droit pour les militaires d'embrasser les midinettes. Ce spectacle, dont j'avais pensé qu'il m'affligerait, qu'il me

---

rendrait jaloux, ou même qu'il me distrairait par la contagion d'un sentiment sublime, m'ennuya comme une Sainte-Catherine (Radiguet 1990: 139).

Dans ce contexte, l'amour impossible déchaîné entre le jeune protagoniste et Marthe porte la pagaille comme la guerre, mais bien plus que la guerre dévaste les existences des enfants amants et ici aussi, comme dans *Thomas l'imposteur*, a comme résultat la mort, cette fois-ci de Marthe : « [...] Au bout de cette course d'une année, dans une voiture, follement conduite, il ne pouvait y avoir d'autre issue que la mort » (Radiguet 1990: 135).

Une caractéristique de la personnalité du narrateur est la constante fausse interprétation de la réalité. L'idée de conflit interne à la guerre est transférée à l'intérieur des rapports interpersonnels. L'amour qui dérange l'ordre établi des relations sociales et les arrangements familiaux, contribue, surtout dans la partie finale du roman, à augmenter l'incapacité de jugement, l'analyse critique du monde. Le Moi narrant devient victime de son éternelle incapacité à discerner la réalité (« Je jugeais de tout si faussement [...]. Je me rendis mal compte [...] Je ne comprenais plus rien ») (Radiguet 1990: 129-143) et entraîne avec lui vers la tragédie finale Marthe, seul élément du couple, en opposition à l'élément masculin, capable de déchiffrer chaque aspect du réel : « Marthe, elle, [...] épuisée, atterrée, claquant des dents, comprit tout » (Radiguet 1990: 129-143).

Les jeunes de Radiguet comme Alban de Montherlant et Thomas de Cocteau, « enfants debout sur une chaise »<sup>6</sup> (Radiguet 1990: 130), se mesurent à des réalités existentielles plus grandes qu'eux et modifient le sens originare du concept de guerre conférant à celui-ci une valeur symbolique. Les trois auteurs, avec des traits d'incontestable originalité qui les rendent non interchangeables, fournissent une interprétation personnelle du conflit et laissent leur marque dans le contexte culturel du premier après-guerre.

## BIBLIOGRAPHIE

### A. Sources

- Cocteau, J. (2006), *Thomas l'imposteur*, in Id., *Œuvres romanesques complètes*, préface par Henri Godard, édition établie par Serge Linares, Paris, Gallimard («Bibliothèque de la Pléiade»).
- Montherlant, H. de (1966), *Va jouer avec cette poussière. Carnets 1958-1964*, Paris, Gallimard.
- Montherlant, H. de (1975), *Le Songe*, in Id., *Romans et Œuvres de fiction non théâtrales*, préface par Roger Secrétain, Paris, Gallimard («Bibliothèque de la Pléiade»).
- Montherlant, H. de (1988), *Essais*, préface par Pierre Sipriot, Paris, Gallimard («Bibliothèque de la Pléiade»).
- Montherlant, H. de (1988), *Service inutile*, in Montherlant (1988).
- Montherlant, H. de (1988), *Chevalerie du Néant*, in Montherlant (1988).
- Radiguet, R. (1990), *Le Diable au corps*, édition présentée et commentée par Marc Dambre, Paris, Presses Pocket.
- Radiguet, R. (2012), *Œuvres complètes*, par Chloé Radiguet et Julien Cendres, Paris, Omnibus.

### B. Ouvrages de littérature secondaire

- Adinolfi, P. (2008), *L'idea di finzione nella letteratura francese degli anni Venti: Montherlant et Cocteau*, in "Studi Francesi", n. 154, pp. 147-156.
- Adinolfi, P. (2010), *Henry de Montherlant: lo stato attuale della critica*, in "Studi Francesi", n. 161, pp. 324-329.

---

<sup>6</sup> Sur l'œuvre de Raymond Radiguet, nous signalons : Goesch (1955) ; Macchia (1975) ; Radiguet (2001) ; Radiguet et Cendres (2003) ; Radiguet (2012).

- 
- Adinolfi, P. (2012), *Montherlant et l'Espagne : « Don Juan » et la « Chevalerie du néant »*, in G. Depretis (a cura di), *Rifrazioni letterarie nelle culture romanze*, Torino, Trauben, pp. 21-31.
- Alméras, Ph. (2009), *Montherlant. Une vie en double*, Versailles, Éditions Via Romana.
- Arnaud, C. (2003), *Jean Cocteau*, Paris, Gallimard.
- AA. VV. (2005), *Jean Cocteau 40 ans après 1963-2003*, Paris, Centre Pompidou.
- Chambon, B. du (2002), *Le Roman de Jean Cocteau*, Paris, L'Harmattan.
- Fulacher, P. / Marny D. (2013), *Jean Cocteau le magnifique. Les miroirs d'un poète*, préface de Gérard Lhéritier, Paris, Gallimard.
- Goesch, K. (1955), *Raymond Radiguet*, étude biographique, bibliographie, textes inédits, avec un avant-propos de Jean Cocteau, Paris, La Palatine.
- Linares, S. (2000), *Cocteau. La ligne d'un style*, Paris, Sedes.
- Macchia, G. (1975), *Radiguet, l'ordine e l'astrazione*, Torino, Einaudi.
- Marny, D. (2013), *Jean Cocteau ou le roman d'un funambule*, Paris, Éditions du Rocher.
- Radiguet, C. (2001), *L'Œuvre poétique de Raymond Radiguet*, préface de Georges-Emmanuel Clancier, Paris, La table ronde.
- Radiguet, C. / Cendres J. (2003), *Raymond Radiguet, un jeune homme sérieux dans les années folles*, Paris, Éditions Mille et une nuits.
- Saint Robert, Ph. de (2012), *Montherlant ou l'indignation tragique*, Paris, Hermann.
- Soleil, C. (2009), *Jean Cocteau, un glorieux méconnu*, Paris, Éditions Édilivre.
- Sozzi, L. (2007), *Il paese delle chimere. Aspetti e momenti dell'idea d'illusione nella cultura occidentale*, Palermo, Sellerio.
- Touzot, J. (2000), *Jean Cocteau : le poète et ses doubles*, Paris, Batillat.

**PIERANGELA ADINOLFI** • Assistant professor of French Literature at the Department of Foreign Languages and Literature, and Modern Cultures (University of Turin). Her research interests focus on nineteenth- and twentieth-century French literature. In particular, she has published on the twilight of the Enlightenment and Romantic writers; nineteenth-century autobiography; atheist and Christian Existentialism; the rewriting of myths; the influence of foreign European cultures on French literature.

**E-MAIL** • pierangela.adinolfi@unito.it



# KONSTANTIN BOL'ŠAKOV E LA GUERRA<sup>1</sup>

---

*Nikolaj* BOGOMOLOV

**ABSTRACT** • Novelist and poet Kostantin Bolshakov is one of the most enigmatic figures of Russian futurism. The poems written during the First World War are among Bolshakov's most important literary productions, which enabled him to elaborate his unique mythology and which constitute the nucleus around which he developed his most artistically significant prose works of the 1920s and 1930s.

**KEYWORDS** • Kostantin Bolshakov, First World War, Russian futurism, Homosexuality.

**TRA GLI SCRITTORI** legati al futurismo russo, Bol'šakov è uno dei più enigmatici<sup>2</sup>. Ancora oggi si discute se il libro di versi e prosa *Mozajka*<sup>3</sup> (Mosaico) debba essere attribuito a lui. Gli studiosi si trovano costantemente a smentire l'esistenza di *Koroleva Mod* (La regina

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è integrato dell'appendice documentaria *Konstantin Bol'šakov: lettere ad Anna Chodasevič*, a c. di N. Bogomolov, trad. dal russo di M. Maurizio, pp. 305-312. [N.d.T.]

<sup>2</sup> Konstantin Aristarchovič Bol'šakov (1895-1938), poeta e prosatore. Si ritiene generalmente che abbia esordito con la raccolta di liriche e prosa *Mozajka* (Mosaico), di stampo tardo-simbolista, che avrebbe pubblicato nel 1911, durante il ginnasio. Iscrittosi successivamente alla Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Mosca, pubblica nel 1913 la raccolta *Le futur*, confiscata dalla censura in quanto ritenuta "amorale" a causa delle illustrazioni di N. Gončarova e M. Larionov, che testimoniano della vicinanza dell'autore all'avanguardia del periodo. La raccolta *Serdce v perčatke* (Il cuore in un guanto) dello stesso anno sancisce il definitivo distacco dalla poetica del periodo precedente e l'adesione al futurismo da parte di Bol'šakov, che in questo periodo si avvicina anche alla poesia di M. Kuzmin, di cui riprende l'attenzione al dettaglio e alle manifestazioni più futili dell'esistenza. In seguito a una "crisi artistica" lascia l'Università per entrare all'Accademia militare, periodo in cui, tra il 1915 e il 1916, pubblica opere poetiche influenzate dalla poesia di V. Majakovskij, V. Chlebnikov, I. Severjanin e V. Kamenskij, come *Solnce na izlete* (Il sole alla fine della sua corsa), *Poema sobytij* (Il poema degli avvenimenti) e forse – ma v. più avanti nota 3 – *Koroleva mod* (La regina delle mode). Arruolato nell'Armata Rossa dal 1918, combatte sul fronte in diverse località della Russia. Dopo la smobilitazione nel 1922 abbandona la poesia, per tornare successivamente alla scrittura come autore di romanzi (*Maršal sto pjatogo dnja* [Il maresciallo del centocinquesimo giorno], *Sgonoč'*, *Begstvo plennyh, ili Istorija stradanij i gibeli poručika Tengiskogo pechotnogo polka Michaila Lermontova* [La fuga dei prigionieri, o Storia delle sofferenze e della fine di Michail Lermontov, luogotenente del reggimento di cavalleria di Tenge]) e di racconti (la raccolta *Put' prokazennyh* [Il sentiero degli appestati]). Arrestato e poi ucciso durante le purghe staliniane, venne riabilitato *post-mortem*. [N.d.T.]

<sup>3</sup> Il testo, per quanto ci è noto, è stato attribuito la prima volta a Bol'šakov nel celebre volume di B. Koz'mina (1928: 52). La stessa affermazione ritorna in opere autorevoli, come Tarasenko (1966: 67), Nikolaev (1989: 308), Turčinskij (2004) e molti altri. Questo libro è stato ristampato integralmente (accanto ad opere di V. Brjusov e P. Loti) nella raccolta *Papaju*, Moskva, Triada litera, 1993. Una parte dei versi è riportata in Bol'šakov (2008: 329-333). Cfr. tuttavia le ultime scoperte in Turčinskij (2013: 16), secondo cui l'autore di *Mozajka* è chiamato Konstantin N. Bol'šakov.

delle mode), che si dice essere stato pubblicato nel 1916<sup>4</sup>: non è nemmeno chiaro se fosse Bol'šakov a celarsi sotto lo pseudonimo di Anton Lotov<sup>5</sup>. Anche sullo sfondo di queste vicende, però, una delle pagine più oscure della sua biografia resta il periodo della guerra. Un canovaccio viene fornito da Bol'šakov stesso (ma molto resta ancora da chiarire), che così raccontava del periodo della guerra:

Nel 1915 abbandonai l'università e mi iscrissi all'Accademia militare. Più o meno da quel periodo la mia attività e la mia "vita spirituale" letteraria si interrompono, sostituite da un servizio militare di sette anni, quasi senza interruzione. L'esercito zarista lasciò immediatamente il posto all'Armata Rossa, mi smobilitarono, ventiseienne, con il grado di ufficiale, dalla fortezza marina "Sevastopol" soltanto nel 1922 (Gosudarstvennyj Literaturnyj Muzej, F. 349, Op. 1, Ed. chr. 130, l. 1; cit. in Bogomolov 1991).

Tuttavia, come già notato in precedenza, il servizio militare non gli impedì affatto di scrivere e pubblicare attivamente. Due libri di poesie nel 1916, la partecipazione agli almanacchi "Petja" e "Vtoroj sbornik Centrifugi" (Seconda raccolta di Centrifuga), addirittura a una rivista femminile nel 1918, l'energica partecipazione al quotidiano "Žizn" (Vita), la preparazione di un'altra raccolta di versi, *Angel vsech skorbjaščich* (L'angelo di tutti i sofferenti): tutto questo entra in qualche modo in contraddizione con l'immagine che emerge dai documenti autobiografici. Se poi confrontiamo le notizie sul servizio militare dello scrittore con la dettagliata descrizione della vita del protagonista, un prosatore di successo, nell'ultimo romanzo *Maršal sto pjatogo dnja* (Il maresciallo del centocinquesimo giorno), allora il numero di interrogativi aumenta ulteriormente.

Siamo a conoscenza di un unico lavoro dedicato senz'altro al nostro tema: l'articolo di Ju. Minutina, *Pervaja mirovaja vojna v poezii Konstantina Bol'šakova* (La Prima guerra mondiale nella poesia di Konstantin Bol'šakov) (Minutina 2011a)<sup>6</sup>, i punti essenziali del quale sono inclusi anche nella presentazione della tesi di dottorato dell'autrice (Minutina 2011b); sebbene questi lavori contengano osservazioni importanti sui versi di Bol'šakov risalenti al periodo bellico, il campo di indagine rimane piuttosto poco definito.

Minutina afferma giustamente che il tema della guerra nella produzione di Bol'šakov è circoscritto dall'autore stesso. Si tratta di *Poema sobytij* (Poema degli avvenimenti, 1914-1915)<sup>7</sup>

<sup>4</sup>Questo libro compare nella maggior parte dei manuali indicati nella nota precedente, ma per quanto se ne sa non ne è mai stata rinvenuta alcuna copia. Il defunto Ju. Gel'perin ci ha detto di averne vista una nel museo di V. Majakovskij, ma le ricerche al museo non hanno dato nessun risultato. N. Chardžiev ci ha detto che questo libro sarebbe stato pronto per la pubblicazione, ma che non vide mai la luce.

<sup>5</sup>Cfr. ad es. Chardžiev (1997: 48-49). Si tratta della raccolta di Anton Lotov *Rekord*, pubblicata nel 1913 con una tiratura di 40 copie, "nessuna delle quali si può trovare ai nostri giorni" (*ibid.*: 77; *ivi* si trova anche un rimando al fatto che A. Kručenych e V. Kamenskij ritenevano che sotto lo pseudonimo di Anton Lotov si celasse I. Zdanevič). Quest'affermazione è stata più volte ripresa, rifacendosi all'autorevole opinione di N. Chardžiev, cfr., ad es. Kruus (1992: 333-352), Birjukov (1993: 232). La raccolta di Lotov in questione è inserita nella lista della Biblioteca nazionale russa tra i libri da acquistare. A. Krušanov, autore di una recentissima monografia sulla storia dell'avanguardia russa avanza l'ipotesi che sia uno pseudonimo di I. Zdanevič (v. Krušanov 2010 I/1: 510-511 e 722-723). Sulla questione cfr. anche Zdanevič (2014 2: 289-291).

<sup>6</sup>Qui e oltre citeremo questo articolo dal testo gentilmente concessoci dall'Autrice.

<sup>7</sup>Il poema, datato "XI/914 - I/915", è composto da due dediche in versi, un prologo, cinque capitoli e un epilogo. È stato pubblicato per la prima volta in volume nel 1916 (Moskva, Peta). La trama riunisce immagini della vita civile, di amori e amicizie giovanili e scene della quotidianità dei soldati al fronte rappresentate in maniera cinematografica, dalle quali emerge il senso di morte imminente e inevitabile, ma anche una non meglio definita speranza ("Traverso i fori degli scheletri degli uccisi, attraverso il mucchio/ Di corpi in decomposizione, nuove tribù/ Rinasceranno [...]"). *Il poema degli avvenimenti* è

e del ciclo dall'ossimorico titolo *Ten' ot zareva* (L'ombra del bagliore di un incendio, 1914-1916). È però difficile condividere l'idea che “nelle sue opere Bol'sakov tende alla precisione fattuale, praticamente ogni testo si riferisce alle manovre militari, che avvenivano contemporaneamente alla stesura di detto testo”. Le obiezioni si riferiscono prima di tutto alla poesia *Poslednij gimn* (L'ultimo inno). Questo aspetto è stato notato da Minutina, ma, come ci sembra, la sua unicità è stata sopravvalutata: “[esso] pare esistere al di fuori del tempo, a differenza delle altre poesie di questo ciclo. L'universalità del testo è evidenziata dall'inserzione di citazioni in latino, che viene recepito come [lingua] universale”. E successivamente: “Con ciò viene messa in evidenza la frattura definitiva tra realtà e poesia; quest'ultima cessa di rispondere alle domande della contemporaneità, e si diluisce nel tempo”. La questione, secondo noi, va vista dal punto di vista opposto: per Bol'sakov i versi sulla guerra mondiale diventano una chiave di lettura universale per ciò che accade in epoche diverse. Quest'ipotesi è avvalorata non soltanto dal fatto che il ciclo si conclude con una poesia “profetica”, ma anche da altre circostanze.

È evidente che non possiamo risolvere tutte le questioni legate al servizio militare di Bol'sakov, in quanto a riguardo disponiamo di pochissimi documenti. Attira invece maggiore attenzione l'immagine dell'autore legata alle vicende del periodo bellico e alla sua biografia, quella che emerge dai suoi versi e dalla prosa. Ci riferiremo non soltanto alla sua opera più conosciuta in questo senso (*Il poema degli avvenimenti*, pubblicato in volume) e non soltanto ai suoi versi del periodo bellico raccolti nel libro *Solnce na izlete* (Il sole alla fine della sua corsa), ma anche alla prosa degli anni Venti e Trenta, della quale T. Nikol'skaja ha giustamente scritto “Lo stile [...] di Bol'sakov è caratteristico di tutta la prosa d'avanguardia degli anni Venti” (Nikol'skaja 1997: 490).

Prima però occorre dire qualche parola sui fatti ricostruiti sulla base dei materiali bibliografici e d'archivio. Nella voce d'enciclopedia firmata da Ju. Gel'perin, il primo a studiare la vita e le opere di Bol'sakov, si legge: “Nell'autunno del 1914 B[ol'sakov] abbandonò l'un[iversità] e si iscrisse all'accademia mil[itare]. [...] Dal 1915 fu tra gli effettivi” (Nikolaev 1989: 309). Queste date, tuttavia, non vengono confermate dalle testimonianze contemporanee; in particolare le lettere a V. Chodasevič, che aveva relazioni piuttosto strette con Bol'sakov, permettono di individuare il suo indirizzo nella primavera del 1916: “Čuguev, reg. di Char'kov. Accademia militare, 6 battaglione, IV plotone, Junker Bol'sakov” (v. in questo stesso nr. *Konstantin Bol'sakov: lettere ad Anna Chodasevič*, lettera VI), ovvero nel campo dell'Accademia di Čuguev.

Per di più, esistono testimonianze diverse riguardo al luogo in cui studiava. Nel romanzo sopra citato si insiste sul fatto che si trattasse della celebre Accademia di Cavalleria Nikolaevskoe, la vecchia Scuola per maggiori della Guardia e junker<sup>8</sup> di Cavalleria descritta da Lermontov, ma un commento alla raccolta completa delle opere di Pasternak la identifica piuttosto come l'Accademia di Cavalleria di Tver', assai meno celebre (Pasternak 2005: 266).

---

considerato uno dei poemi antimilitaristi del futurismo russo di quel periodo. A livello compositivo-formale si nota la tendenza alla costruzione del testo come congerie di simboli, come affastellamento di macrometafore, che creano il tessuto della trama, volutamente vaga e ambigua. È interessante per un testo della metà degli anni Dieci l'inserzione nel corpo del poema stesso di una composizione del poeta di secondo piano Jurij A. Egert,. Essa diviene quindi parte integrante della composizione, sebbene la metrica tradizionale, completamente differente da quella libera-accentuativa di Bol'sakov, la ponga come elemento estraneo all'idea compositiva del *Poema degli avvenimenti*. [N.d.T.]

<sup>8</sup> Grado militare tra sotto ufficiale e ufficiale. Veniva conferito agli aspiranti ufficiali, che avevano terminato il corso dell'Accademia militare. Fu in vigore fino al 1918. [N.d.T.]

Senza voler dare una risposta definitiva, poniamo un altro enigma<sup>9</sup>: è assolutamente evidente che Bol'šakov non avrebbe potuto fare parte degli effettivi prima dell'autunno del 1916, come testimoniano le parole di Pasternak: "Si dice che abbiate terminato l'Accademia militare e che ora siate nell'esercito" (Pasternak, 2005: 263). Questo ci costringe ancora una volta a mutare la prospettiva di indagine: la pubblicazione nella sezione letteraria del giornale "Nov", curato da V. Majakovskij, ha l'espressivo titolo *Traurnoe ura* (Un urrà a lutto) e non può in alcun modo riflettere l'esperienza reale di guerra del poeta, come d'altronde anche tutti gli altri versi della sezione *L'ombra del bagliore di un incendio*, ad eccezione di *Segodnjašnee* (Odierna), datata ottobre 1916<sup>10</sup>. È molto più probabile che i versi de *Il sole alla fine della sua corsa* facciano parte del blocco del quale il poeta scriverà di lì a vent'anni:

Il feuilleton di Gleb avrebbe dovuto essere pronto per la mattina. Un foglio accuratamente ritagliato della grandezza delle bozze mi ricordava il mio dovere. Lo stipendio fisso mi imponeva quel dovere in un "grande giornale progressivo di partito, di carattere sociale e commerciale-economico". [...] Per il modesto diritto di respirare nel mondo dell'arte bisogna pagare" (Bol'šakov 2008: 182).

E nemmeno la composizione di versi può aiutare, l'unico sollievo è dato dall'idea che "bisogna andare al fronte" (Bol'šakov 2008: 183).

La stessa circostanza ci fa comprendere come nemmeno il *Poema degli avvenimenti*, datato novembre 1914-gennaio 1915, abbia una relazione immediata con le vicissitudini legate all'esperienza personale dell'autore, ma le rifletta soltanto in maniera indiretta; al tempo stesso i versi esulano dal contesto cronologico immediato, per ritornare al loro compito originario: trasformare la realtà bassa in emozioni umane; i modi di tale trasformazione sono molteplici per Bol'šakov. La cosa più importante è per lui la creazione di una poetica in grado di unire i diversi risultati dell'arte d'avanguardia. Nel romanzo *Il maresciallo del centocinquesimo giorno* questo fattore sembra rappresentato dallo scontro di due forze, Severjanin e Majakovskij:

La vita spirituale era concentrata, come ci sembrava in quel periodo, nel vasto pubblico del Politechničeskij Muzej. [...] Un uomo adulto con una sporca fisionomia cavallina cerca di tirare la voce più d'effetto di cui dispone per arricchire la povera melodia del suo verso. [...] Questo è "Io sono il genio, Igor' Severjanin". [...] Un giovane alto, con le spalle quadrate e una blusa gialla osserva Severjanin, si è allungato con disinvoltura su una sedia nell'aula seminari come se fosse su una poltrona. Nei suoi occhi balena una quieta ironia (Bol'šakov 2008: 77).

La supremazia di Majakovskij, universalmente accettata, non priva Severjanin del diritto di occupare il primo posto tra i poeti, né di un certo fascino. Se a questo si aggiungono Pasternak e gli altri membri di *Centrifuga*, centrali non per il protagonista del romanzo ma per Bol'šakov stesso, il quadro risulta piuttosto convincente.

La questione qui non risiede soltanto nel coniugare la propria opera (o, nel caso specifico, l'opera del proprio *alter ego*) con le personalità dei diversi rappresentanti del movimento d'avanguardia, ma nella poetica stessa. Non c'è bisogno di essere particolarmente perspicaci per notare i paralleli tra il tema napoleonico di Bol'šakov e *Ja i Napoleon* (Napoleone e io) di Majakovskij, tra la poesia *Odierna* e la dedica della stessa ("a mia mamma") e *Mama i ubityj nemcami večer* (Mia mamma e la sera uccisa dai tedeschi) del secondo. Altrettanto evidenti sono le somiglianze tra il verso di Majakovskij e quello di Bol'šakov, a suo tempo rilevate non soltanto dal punto di vista soggettivo da Pasternak (2005: 266), ma anche dai giudizi di M.

<sup>9</sup> A favore della versione secondo la quale Bol'šakov fosse all'accademia Nikolaevskoe testimonia la conoscenza e le dediche di versi (come anche le lettere che si sono conservate) a M. Kuzmin e Ju. Jurkun.

<sup>10</sup> Tra l'altro notiamo che la data appare chiaramente fittizia: il libro uscì tra il 28 giugno e il 5 luglio (cfr. Krusanov 2010 I/2: 1043).

Gasparov (1974: 454-455), sempre obiettivi e fondati. Contemporaneamente, il punto di vista di Severjanin sulla poetica diventa gradualmente un retaggio del passato, e non è escluso che ciò avvenga a causa dell'idea che aveva della guerra il poeta più celebrato. È sintomatico che Pasternak e Šeršenevič accolgano con entusiasmo sia *Il Sole alla fine della sua corsa* che *Il poema degli avvenimenti*<sup>11</sup>.

Nei versi di Bol'sakov di questo periodo si può però notare non soltanto l'orientamento verso il futurismo; se la dedica della poesia *Bel'gii* (Al Belgio) dell'ottobre del 1915 a V. Chodasevič si spiega in primo luogo con la relazione d'amicizia tra i due (a memoria della quale resta anche dalla recensione di Chodasevič al *Poema degli avvenimenti*), gli omaggi a M. Kuzmin, Ju. Jurkun e V. Brjusov rivelano prima di tutto la volontà di porre la propria opera nel contesto generale della poesia russa, a cominciare dall'inclusione nel corpo del *Poema degli avvenimenti* dei versi dilettantistici di Ju. Egert, destinatario della dedica, passando per la citazione di S. Nadson (rilevata da K. Mogul'skij nella sua recensione al poema), senza trascurare i poeti francesi e la versificazione contemporanea.

Pare che l'autore stesso alluda a questa sua volontà inserendo i propri versi nella prosa successiva. Esattamente con questo scopo versi del *Poema degli avvenimenti* vengono utilizzati nel racconto *Dvenadcat' – včera* (Diciannove – ieri); nel *Maresciallo del centocinquesimo giorno* compare una poesia tratta da *Angelo di tutti i sofferenti*, notata da Brjusov, ma non pubblicata nel corpus della raccolta, e un'altra poesia, evidentemente tratta dallo stesso libro, viene inserita in *Sgonoč'*.

Questo vale in misura ancora maggiore per *Diciannove – ieri*, come è già stato rilevato da T. Nikol'skaja, sebbene il suo lavoro analizzi soltanto in maniera parziale la funzione del *leitmotiv*, assegnata a sei versi del quinto capitolo del *Poema degli avvenimenti*, che si dipana dall'epigrafe alla fine del racconto. Questi versi rappresentano il senso profondo di tutto il racconto, ma l'autore intende conferire loro un significato ancora più ampio; dapprima essi compaiono come spiegazione del senso della vita di Ždanov, al centro del racconto:

Non riuscivo a togliermi dalla testa dei versi, che vi risuonavano fin dalla mattina:

Залил бриллианты текучего глетчера  
Дробящийся в гранях алмазный свет,  
Девятнадцать исполнилось лет вчера,  
А сегодня их уж[e] нет...

Coperto ha dei brillanti d'un ghiacciaio in movimento,  
La luce adamantina, che si frange nei riverberi,  
Fu ieri dei suoi diciannove anni il compimento,  
Ma oggi non ci son già più, non li puoi prendere...

Non è vero, ce ne sono ancora, non 19, ma ben 23. Eccoli. Sono vicini! Qui! Sono arrivati. Memoria, osserva! (Bol'sakov 1928a: 102-103).

In seguito, durante una conversazione con Elena Michajlovna, della quale il poeta era segretamente innamorato, i versi acquistano valore universale:

Mi allontanai dalla porta. Dal tavolino presi distrattamente un libricino con la rilegatura dorata. L'involucro cerato mi scricchiolava tra le mani. Non sfuggì allo sguardo la netta linea della dedica sul suo bordo nero, come listato a lutto.

– Sa una cosa? – Si rivolse alla sua dama. – Non ho capito e non so a che serva, ma non riesco a non pensare a questi versi: “Fu ieri dei suoi diciannove anni il compimento, ma oggi non ci son già più, non li puoi prendere...” Non le sembra strano? In fin dei conti è l'avvenimento più importante.

<sup>11</sup> Queste recensioni, tra cui le reazioni di Pasternak nelle lettere a S. Bobrov e allo stesso Bol'sakov, sono raccolte in Krusanov (2010 I/2: 718-719 e 730-733). Per la lettera integrale di Pasternak a Bol'sakov, cfr. Pasternak (2005: 132). Secondo noi A. Krusanov sopravvaluta la “non volontà di offendere il destinatario” da parte di Pasternak.

Capisce? “Ma oggi non ci son già più, non li puoi prendere”. È la morte di ogni cosa, anche se l’uomo continua a vivere, ché quando arriva la morte fisica, diciannove, venti, cinquanta, non importa quanto siano, tutti gli anni vengono cancellati con un colpo di spugna (Bol’šakov 1928a: 110).

E un paio di pagine dopo: “«Fu ieri dei suoi diciannove anni il compimento, ma oggi non ci son già più, non li puoi prendere». – È lei che a compiuto diciannove anni? – No, non io. Non li ha compiuti nessuno. O tutti, da oggi nessuno avrà più il proprio passato” (Bol’šakov 1928a: 110). E alla fine essi diventano la chiave che apre tutte le porte. Ždanov, temendo di essere riconosciuto come ufficiale, uccide una giovane guardia e telefona a Elena Michajlovna, ma trova suo marito e gli dice:

... posso chiederle di riferire a Elena Michajlovna quanto segue? [...] Ecco, in un libricino con la rilegatura dorata, che [sua moglie] tiene sul suo tavolo ci sono dei versi “E sopra la morte sottili gli steli senza passione, come dei gigli, della memoria le mani affilate...” Non ricordo come prosegue, che legga lei stessa il seguito<sup>12</sup>. [...] Un’ora fa io ho ucciso i diciannove anni di qualcuno, diciannove anni che non conoscevo, un’ora fa. Li ho uccisi. Tutto chiaro? (Bol’šakov 1928: 115).

La tragedia dell’ucciso viene automaticamente proiettata sull’assassino proprio per il carattere universale di questi versi. Qualche cosa di analogo avviene nel finale di *Sgonoč’*, quando il protagonista

... rovistò a lungo sotto la falda nella tasca della giubba. E finalmente lo tirò fuori: un piccolo libricino unto, spiegazzato, simile a del pan pepato. Da tempo non vi scriveva niente ed era ancora integro.

Ancora più a lungo di quanto l’avesse cercato sfogliò le pagine grigie, unte, con tracce di matita copiativa sbiadite.

– Quando è stata Pasqua nel Diciotto? Qui c’è il sette aprile, quindi l’otto. No, dopo. Probabilmente dopo. E perché allora qui si parla delle orazioni mattutine? Ho sognato le orazioni mattutine? Avrei potuto sognarle.

Decifrava con difficoltà i versi stinti della propria grafia. Qualcosa però se lo ricordava ancora:

К празднику, к воскресшему на утро богу,  
Ночь, из лун и весенней чаши лейся.  
Этой ночью перешли дорогу  
Через лунные, блестящие далеко рельсы.

Vicini alla festa, al Dio che risorgerà di mattina,  
Notte, dalle tue lune e dalla coppa della primavera vérsati.  
Questa notte abbiamo traversato una stradina  
Tra i binari di luna ammantati, di luce lontana tersi

И назад в тумане и росе, как в пудре, ник  
Через ночь лазурь не пробежавший вечер,  
И теплил от церкви по станице утренник.  
От заутрени затепленные свечи.

E come nella cipria tra nebbia e rugiada si china  
Traverso la notte l’azzurro che non ha percorso la sera di ieri,  
e scaldato dalla chiesa pel villaggio sta il gelo della mattina.  
Per l’orazione mattutina son adesso caldi i ceri.

Этой ночью лязгал штык порой о штык,  
Шашка тупо билась в голенище,  
И давно казалось, что привык  
Видеть, звезд как гаснут огненные тысяч[и].

Stanotte baionette contro baionette han sferragliato per un pezzo,  
sul gambale batteva la sciabola con suono fioco,  
e da tempo pareva che a vedere ormai fossi avvezzo  
lo smorzarsi delle stelle, delle lor migliaia[a] di fuochi.

И назад – туман, сбегая но [так!] шоссе, –  
Чья-то тень и чья-то вот дороги [так!],  
И проложен по трепещущей росе  
След воскресшего на утро бога.

E indietro la nebbia, e corre pungo [sic!] la strada  
L’ombra di qualcuno e la strade [sic!] di qualcuno fino  
Alla tremante rugiada estesa, sulla tremante rugiada  
È la traccia del Dio che è risorto in questo mattino.

<sup>12</sup> Notiamo che i quattro versi, centrali per il racconto, *precedono* quelli citati qui.

– Eccola, la traccia. E che versi buffi, la cipria, l'orazione mattutina. E allora non sembrava buffo. Ma comunque qualche cosa doveva pur esserci, se sognavo le orazioni mattutine seduto in sella. Allora, ma adesso? (Bol'šakov 1928b: 300-301)

Questa poesia pasquale diventa una premonizione del suicidio, che avverrà un paio di pagine dopo. Alla luce di questo il suo senso si rovescia completamente, ma non per questo pare meno efficace. Anche i versi contenuti nel *Maresciallo del centocinquesimo giorno* sopra menzionati, come se l'autore tentasse di chiarire un passaggio oscuro di *Sgonoč'*, compaiono in uno dei momenti chiave del romanzo: "Estrasse un block-notes dalla tasca, avrebbe voluto scrivere una lettera con la matita copiativa ma compose dei versi. [...] Quando li lessi, i miei occhi si riempirono di lacrime" (Bol'šakov 2008: 221).

I versi legati alla guerra non diventano soltanto una parte costitutiva della prosa di Bol'šakov ma sembrano anche essere il sottotesto di molti suoi motivi, da quelli più evidenti a quelli più nascosti. Occorre sottolineare che lo stile del Bol'šakov prosatore non è soltanto, secondo la definizione già citata di T. Nikol'skaja, "caratteristico della prosa d'avanguardia degli anni Venti". Il discorso qui riguarda non soltanto gli artifici elencati dalla studiosa ma anche molti altri: ad es. in uno dei frammenti di *Sgonoč'* il testo viene presentato con una veste grafica particolare, e se la divisione dei versi a "scaletta"<sup>13</sup> è piuttosto consueta per quel tempo (cfr., ad es., *Rossija krov'ju umyta* 'la Russia è cosparsa di sangue' di A. Veselyj) il gioco di alternare diversi caratteri tipografici era attinto dagli esperimenti di A. Kručnych, I. Zdanevič e I. Terent'ev. Invero, per Bol'šakov esso è giustificato dalla stanchezza e dal mal di testa del personaggio:

Gli fa male la testa e gli fischiano le orecchie [...]. La testa sembra frantumarsi con furore. Ancora un'ora di guardia e un sibilo leggero-leggero, non un rombo, ma proprio un sibilo, lo tormenta e lo afferra [...] Il marconista si strappa dalla testa l'archetto delle cuffie. Ha una gran voglia di dormire e la testa gli si spacca. Noia all'ennesima potenza (Bol'šakov 1928b: 24-25).

ma questo permette comunque che il testo susciti un'impressione particolare; il montaggio, divenuto il principio costruttivo del *Maresciallo del centocinquesimo giorno* è pienamente avanguardista.

Rivolgiamo ora l'attenzione anche ad alcuni elementi contenutistici, che spaziano da un'opera all'altra: uno di questi è il tema omoerotico, notato più volte a proposito del *Poema degli avvenimenti*. Anche altri versi, entrati a fare parte del *Sole alla fine della sua corsa*, alludevano alla possibilità di questa lettura grazie alle dediche a Kuzmin e Jurkun. Nel racconto *Diciannove – ieri* questo tema emerge grazie al confronto con la prosa di Kuzmin. L'entrata in scena di una donna fa vacillare l'amicizia dei due ufficiali (uno dei quali è un inglese), cosa che porta a compiere azioni avventate e, alla fine, un crimine; è facile immaginare tutto ciò nei racconti e addirittura nei coevi romanzi di Kuzmin sulla comporaneità.

Nel *Maresciallo del centocinquesimo giorno* il tema omoerotico viene presentato attraverso le osservazioni distaccate degli avvenimenti da parte del protagonista, Gleb Elistov. In tutto questo è però fondamentale lo sfondo della lirica lermontoviana, con i suoi riferimenti impliciti ai poemi sugli junker, come anche l'influenza diretta del destino di Brjančaninov sulla carriera militare di Gleb. Ricordiamo che in conseguenza di un rapporto omosessuale

<sup>13</sup> La "scaletta" (*lesenka*) è un artificio formale introdotto da V. Majakovskij, che prevede la frammentazione del verso, solitamente molto lungo, in due o tre sequenze disposte l'una sotto l'altra in maniera tale che ognuna cominci in corrispondenza della fine di quella precedente. [N.d.T.]

Brjančaninov si suicida durante il turno di guardia di Elistov, evento che comporterà l'arresto di quest'ultimo, l'esclusione dall'Accademia (qui si nota un riferimento al destino del Grušnickij di *Geroj našego vremeni* [Un eroe del nostro tempo]) e l'invio nelle truppe effettive. L'avventura di Elistov con la profuga varsaviana (cfr. la poesia *Pol'se* [alla Polonia]), M.me Liktsenztejn, sembrerebbe escludere riferimenti personali. La vicinanza dei due junker, tuttavia, la toccante descrizione dell'ambiente omosessuale di Pietrogrado e alcune chiare allusioni a una traccia simile nel destino di Elistov portano ad associare il periodo della guerra a frequenti esperienze omosessuali.

È necessario notare anche come il tema napoleonico dell'ultimo romanzo, strettamente legato ai turbamenti della guerra in corso, si ricolleggi alla poesia, *Posle...* (Dopo...), proprio una di quelle dedicate a Jurkun. Essa rimanda alla poesia del XIX secolo, a partire dalla strofa, nella quale emerge con particolare evidenza l'allusione a Puškin<sup>14</sup>:

Сберут осколки в шкатулки памяти,  
Дням пролетевшим склонят знамена  
И на заросшей буквами, истлевшей грамоте  
Напишут кровью имена.

Nella scatola della memoria raccoglieranno i frammenti,  
Piegheran le bandiere ai giorni involatisi ed anche  
Saran scritti su di una pergamena consunta  
E rivestita di lettere i nomi col sangue.

E di seguito, due quartine dopo, si legge:

А гимн шрапнели в неба раны,  
Взрывая искры кровавой пены,  
Дыханью хмурому седого океана  
О пленнике святой Елены.

Nelle ferite del cielo gl'inni degli shrapnel si celano,  
Esploendo scintille di schiuma insanguinata  
Al cupo respiro dell'incanutito oceano,  
Racconta di Sant'Elena, imprigionata.

L'agrammatismo caratteristico di Bol'sakov fa risaltare questa strofa sulle altre e fa sì che il lettore attento noti l'evoluzione di questo tema nelle pagine dell'ultimo romanzo, dove si narra degli ultimi mesi di vita di Napoleone sull'isola di Sant'Elena. A fronte di ciò è evidente come il narratore principale, il commissario del governo russo presso Napoleone, il conte De Balmain, venga presentato fin dall'inizio come molto deciso:

Il giovane De Balmain, in definitiva, non si dedicava soltanto all'amore omosessuale. Era però giovane, bello e prestante, [...] e Aleksandr Antonovič non si rammaricava, se qualche funzionario emerito e di alto grado, conquistato dalla sua figura snella o dal suo viso, languido come quello di una fanciulla, mostrava il proprio interesse, affatto dissimulato. Tuttavia nessuno avrebbe potuto sostenere che il giovane De Balmain fuggisse il gentil sesso (Bol'sakov 2008: 248).

Tra l'altro, la vicenda di De Balmain, realmente degradato da tenente colonnello a soldato semplice (secondo Bol'sakov a causa di un'avventura omosessuale), trova un parallelo nella cacciata di Elistov dall'Accademia.

Ci pare però che, ragionando sul senso dei versi di Bol'sakov nella sua stessa prosa, sia necessario tenere presente anche il racconto lungo *Svjataja Elena, malen'kij ostrov* (Sant'Elena, piccola isola) di M. Aldanov, pubblicato in "Sovremennye zapiski" nel 1921, periodo in cui la rivista era facilmente accessibile nella Russia sovietica; è quindi pressoché impossibile che Bol'sakov non avesse letto quel testo. Il racconto di Aldanov si basa sugli stessi dispacci di De

<sup>14</sup> Il riferimento è ai versi conclusivi della celebre ode *К Чаадаеву* (A Čaadaev): "Товарищ, верь: / взойдет она, / Звезда пленительного счастья, / Россия вспрянет ото сна, / И на обломках самовластья / Напишут наши имена!" (Compagno, credimi, si leverà / Di straordinaria gioia l'astro, e via / La Russia il suo torpore scaccerà, / Sulle macerie dell'autocrazia / Qualcuno i nostri nomi vergherà). [N.d.T]

Balmain, racconta gli stessi avvenimenti della sua vita e persino le conversazioni del conte con il suo attendente presentano delle affinità sorprendenti. La differenza è che nel racconto di Aldanov l'attendente si chiama Triška, mentre quello di Bol'šakov Aleksaška. È verosimile che Bol'šakov volesse presentare i propri versi del periodo bellico non soltanto come testi che avrebbero prodotto le sue opere future, ma anche come letteratura innovativa e di alto livello.

Tenendo conto di ciò, è necessario notare come l'opera poetica di Bol'šakov del periodo 1914-1918 venga trasformata dall'autore stesso in un mito *sui generis*, sul quale verrà costruita, se non tutta la sua opera successiva, per lo meno la sua parte più pregevole dal punto di vista artistico.

Traduzione dal russo di M. Maurizio

## BIBLIOGRAFIA

### A. Fonti

- Bol'šakov, K. (1928a), *Roza vetrov. Rasskazy*, in Id., *Sobranie sočinenij*, III, Moskva, s.e., s.a. [1928].  
 Bol'šakov, K. (1928b), *Sgonoč': roman*, in Id., *Sobranie sočinenij*, II, Moskva, s.e., s.a. [1928].  
 Bol'šakov, K. (2008), *Maršal sto pjatogo dnja*, Moskva, Sovpadenie.

### B. Letteratura secondaria

- Birjukov, S. (1993), *Netradicionnaja tradicija*, in "Novoe Literaturnoe Obozrenie", 3.  
 Bogomolov, N. (1991), *Predislovie*, in K. Bol'šakov, *Begstvo plennyh... Stichtvorenija*, Moskva, Chudožestvennaja literatura.  
 Chardžiev, N. (1997), *Stat'i ob avangarde*, I, Moskva, RA.  
 Gasparov, M. (1974), *Sovremennyj russkij stich. Metrika i ritmika*, Moskva, Nauka.  
 Koz'mina, B. (pod red.) (1928), *Pisateli sovremennoj epochi. Bio-bibliografičeskij slovar' russkich pisatelej XX veka*, I, Moskva, s.e. (ristampa anastatica: Moskva. DEM, 1992).  
 Krusanov, A. (2010), *Russkij avangard 1907-1932. Istoričeskij obzor*, I. *Boevoe desjatiletie*, 1-2, Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie.  
 Kruus, R. (1992), *Ešče raz o russkom futurizme i kino*, in "Russian Literature", 3.  
 Minutina, Ju. (2011a), *Pervaja mirovaja vojna v poezii Konstantina Bol'šakova*, in *Russkaja literatura: teksty i konteksty*, 2011 (janvar), pp. 243-252.  
 Minutina, Ju. (2011b), *Lirika Konstantina Bol'šakova: "poetika sinteza"*, Avtoreferat dissertacii na soiskaniie učennoj stepeni kandidata filologičeskich nauk, Sankt-Peterburg, s.e.  
 Nikol'skaja, T. (1997), *Stilistika prozy Konstantina Bol'šakova («Devjatnadcat' včera», Sgonoč')*, in "Russian Literature", 4 (41).  
 Nikolaev, P. (1989) (gl. red.), *Russkie pisateli 1800-1917. Bibliografičeskij slovar'*, Moskva, Izdatel'stvo «Sovetskaja enciklopedija», I. A-G.  
 Pasternak, B. (2005), *Polnoe sobranie sočinenij*, VII. *Pis'ma 1905-1926*, sostavlenie i kommentarii E.V. Pasternak i M.A. Raškovskaja, Moskva, Slovo.  
 Tarasenko, A. (1966) (pod red.), *Russkie poety XX veka 1900-1955. Bibliografija*, Moskva, Sovetskij pisatel'.  
 Turčinskij, L. (2004) (sost.), *Russkie poety XX veka. Materialy dlja bibliografii*, Moskva, Jazyki slavjanskoj kul'tury.  
 Turčinskij, L. (2013), *Russkaja poezija XX veka. Materialy dlja bibliografii*, Moskva, Truten'.  
 Zdanevič, I. (2014), *Futurizm i vsječestvo*, 1-2, Moskva, Gileja.

**NIKOLAJ BOGOMOLOV** • Full professor of Russian literature at the Moscow State University. He has published the works of about 30 poets and around 15 monographs on Russian poets and literary movements, and has edited 5 anthologies of Russian poetry. His main research interests are

“Silver Age” poetry and theory of literature. He is a “Lomonosov award” laureate. His most recent publications include (monographs only): *Soprjaženie dalekovatych. O Vjačeslave Ivanove i Vladislave Chodaseviče* (2011), *Vokrug “serebrjanogo veka”* (2010), *Kratkoe vvedenie v stichovedenie* (2009), *Dve lekcii po istorii sovremennoj literatury* (2009).

# DALLE PAGINE DELLA *FACKEL* AGLI *ULTIMI GIORNI DELL'UMANITÀ*

Karl Kraus e la guerra

---

Riccardo MORELLO

**ABSTRACT** • *From Fackel's pages to The Last Days of Mankind. Karl Kraus and the War.* Between 1915 and the end of the war, Karl Kraus, an Austrian intellectual who had made political satire and criticism of journalistic language, engages in a fierce battle against the inhumanity and cruelty of war. On the pages of *Fackel*, a magazine published by him for over thirty years, from 1899 to 1936, he gathers many texts that then come together in the tragedy of the *Last Days of Mankind*, a great work, dripping horror, which seeks to represent the *unrepresentable*.

**KEYWORDS** • Kraus, Fackel, War, Poetry, End.

Wann immer du dein Haus verlassen willst,  
wo immer du aus einem Tor hinaustrittst,  
wo du auch gehst und stehst, der Ruf ereilt dich,  
ist da und packt dich, hat dich, hält dich fest  
und zwickt dich, und du mußt ein Ohr behalten  
für die Stationen dieser Höllenfahrt,  
wirst wissen, wie die Welt läuft, je nachdem.  
(Kraus 1959a: 23)

In qualunque momento tu voglia uscire di casa,  
in qualsiasi luogo tu sbuchi da un portone,  
ovunque tu vada o ti fermi, il grido ti raggiunge  
è lì ad afferrarti, ti tiene stretto e  
ti insidia e tu sei costretto ad ascoltare  
le stazioni di questa discesa negli inferi,  
e sapere di volta in volta come gira il mondo.

**COSÌ SCRIVE** Karl Kraus in *Eextraausgabeee!* (Eeedizionestraordinariaa!), la poesia in cui l'urlo deformato e deformante degli strilloni agli angoli delle strade di Vienna stigmatizza l'ossessiva presenza della stampa, la sua inarrestabile, incontenibile penetrazione nella vita quotidiana e il generale stravolgimento e pervertimento della realtà che ne deriva. Negli anni del primo conflitto mondiale giunge a compimento un fenomeno che era iniziato molto prima e che Kraus aveva denunciato per anni dalle pagine della sua rivista, la *Fackel*, che con la rossa copertina invadeva periodicamente la città: la sostituzione della carta stampata alla realtà, quel che gli aveva fatto sentenziare "Am Anfang war die Presse und dann erschien die Welt" (*Das Lied von der Presse*, Kraus 1959a: 57) – "All'inizio era la Stampa e poi apparve il mondo". Per anni Kraus, con la sua *Fackel*, combatte una battaglia impari, persa in partenza, denunciando senza posa le storture quotidiane, i refusi, gli errori di stampa, le più o meno palesi e consapevoli falsificazioni della realtà, indici di una cattiva coscienza che la lingua *vendica*, suscitando negli scriventi, pennivendoli di mestiere o idioti appassionati, il passo falso dell'errore, il trabocchetto della svista sintattica, grammaticale e perciò metafisica. È quel progressivo sostituirsi della sfera della *Meinung* politica (opinione) a quella del *Gedanke* (pensiero) che prelude alla falsificazione sistematica della realtà ad opera della parola, quel che ai nostri giorni avviene attraverso la manipolazione dell'immagine. Negli anni della Guerra la *Fackel* – la rivista che Kraus scrive praticamente da solo, stampandola a proprie spese, estrema

garanzia da ogni ingerenza politico-editoriale – si trasforma in un inventario dell'orrore quotidiano – i testi della propaganda e le cronache dal fronte dei cronisti di guerra – uno specchio della feroce stupidità del conflitto, ma soprattutto un campionario del suo indecente sfruttamento propagandistico da parte dei cosiddetti *organi di informazione*. Kraus inoltre oppone alle voci del presente – immane cacofonia di suoni striduli, dissonanti e lamentosi – l'eloquio pacato e armonioso di grandi personaggi della storia e cultura tedesca come Goethe, Schiller, Schopenhauer o Jean Paul – senza trascurare figure più corrusche come Lutero e Bismarck – illuminando le tenebre che si addensano all'orizzonte con lampi di profetica chiarezza. Queste voci citate con la sferzante unilateralità dello scrittore satirico, l'aristocratica e ironica distanza dell'ingegno solitario, talvolta con indignata disperazione talaltra con commosso senso di umana pietà, rappresentano per l'autore non solo un sostegno della sua lotta solitaria contro lo *Zeitgeist*, lo spirito dei tempi, ma anche un'arma, uno specchio posto di fronte al mondo per smascherare la sua mostruosa deformità. Esattamente come Walter Benjamin negli anni trenta pubblicando le lettere degli Uomini Tedeschi intenderà offrire un saggio di "Ehre ohne Ruhm. Größe ohne Glanz. Würde ohne Sold" (Benjamin 1972: 150) ("Onore senza gloria. Grandezza senza lustro. Dignità senza compenso") – come recita l'epigrafe – da opporre all'incombente barbarie nazista, individuando agli albori della cultura borghese tedesca quei valori di integrità, forza e saldezza morale che l'epoca moderna calpestava innalzandone nello stesso tempo ipocritamente l'elogio, Kraus cita le grandi voci della cultura tedesca per sconfessare quanti, più o meno in buona fede, giustificavano o sostenevano la carneficina in atto in Europa come difesa della *Kultur*, senza mostrare di comprendere, come Thomas Mann nelle *Betrachtungen eines Unpolitischen* (*Considerazioni di un Impolitico*), che in realtà essa era la sua definitiva liquidazione. Ben pochi intellettuali dell'epoca, men che meno quelli che oggi chiameremmo *di sinistra*, ebbero la lungimiranza di comprendere tutto ciò e il coraggio di schierarsi apertamente contro il conflitto. I testimoni citati dalla *Fackel* anticipano in qualche modo l'inesorabile giudizio sul mondo instaurato da Kraus nella sua opera più grandiosa e terribile, la tragedia irrepresentabile, da ogni punto di vista, che sarà *Gli ultimi giorni dell'Umanità*. Egli parla per bocca loro, senza arretrare di fronte ad alcun arbitrio filologico, nella convinzione che l'unico modo legittimo di citare un autore sia quello di portarne a compimento il pensiero. In ciò egli appare animato da quello spirito totalitario, da quella "sostanza assassina" propria dei grandi satirici, che Kraus aveva già attribuito al suo illustre predecessore Johann Nepomuk Nestroy e che il suo allievo Elias Canetti gli attribuirà nel saggio a lui dedicato (Canetti 1976: 345). Se tale violenza nell'annientare l'avversario poteva essere scambiata prima del conflitto per una forma di snobismo o di aristocratica violenta parzialità, ora di fronte alla violenza ben più concreta del conflitto, all'imbarbarimento dei rapporti umani, essa rivela interamente la sua valenza etica. I rapporti di forza appaiono ribaltati o ridimensionati. È Kraus ora a combattere più che mai la sua battaglia coraggiosa e disperata contro la barbarie dei tempi, armato della sola voce e del proverbiale orecchio per le dissonanze e le storture del linguaggio. E appare perciò veramente come il difensore e vendicatore della natura conculcata nel senso pienamente schilleriano del termine.

Cosa conferì a Kraus tanta forza? Come fu possibile per lui scrivere un'opera grandiosa e terribile come *Gli ultimi giorni dell'Umanità*? Proprio Canetti, in un saggio dedicato al maestro, ricostruisce con finezza il travaglio di Kraus negli anni 1914-15, il tempo che intercorre tra lo scoppio della guerra nel luglio del 1914, il lungo silenzio proclamato dal celebre discorso *In dieser großen Zeit* del dicembre 1914 e la ripresa della pubblicazione della *Fackel* nell'ottobre del 1915, con tutto il suo intreccio di motivazioni pubbliche e private. Nella perorazione *In dieser großen Zeit* si dice tra l'altro:

Erwarten Sie von mir kein eigenes Wort [...]. Die jetzt nichts zu sagen haben, weil die Tat das Wort hat, sprechen weiter. Wer etwas zu sagen hat, der trete vor und schweige! (*Die Fackel* nr. 413-17, Dezember 1915, Kraus 1968-76: 25-28)

Non aspettatevi da me neanche una parola[...]. Coloro che non hanno nulla da dire, perché è l'azione che ha la parola, continuano a parlare. Chi ha qualcosa da dire, si faccia avanti e taccia!

Ma poi Kraus torna a parlare e raccoglie per così dire in presa diretta i materiali per la sua tragedia. La forza di affrontare questo titanico compito – documentare l'orrore della guerra – gli viene, secondo Canetti, dalla funzione riequilibratrice assunta nella vita di Kraus dal mondo aristocratico dell'amata Sidonie e simboleggiata dal parco incantato di Janowitz, oasi di pace assoluta e giardino inviolabile, nonché da Thierfehd am Tödi, la piccola località svizzera in cui Kraus e Sidonie si rifugiano nel primo periodo del conflitto. Questi luoghi rappresentano per Kraus l'estremo balenare di una autenticità oramai quasi inattingibile ma tuttavia irrinunciabile. Senza questo punto archimedeo – per usare la definizione di Claudio Magris – egli non avrebbe avuto la forza di muovere un attacco così titanico al proprio tempo (Magris 1982: 209).

Sarà proprio nel rifugio svizzero di Thierfehd am Tödi, in fondo a questa valle sperduta tra montagne altissime e selvagge, nel silenzio rotto solo dal fragore delle cascate che precipitano a valle dai ghiacciai del Tödi, e dove furono scritte alcune splendide poesie, che Kraus maturerà la decisione di rompere finalmente il proprio silenzio, di ritornare a Vienna per riprendere a leggere in pubblico e a far uscire la *Fackel*, come apprendiamo dallo scritto intitolato *Schweigen, Wort und Tat*, apparso sulla *Fackel* nr. 413-7 del Dicembre 1915. Era un silenzio il suo dettato non già dal rispetto per gli avvenimenti in corso, ma, al contrario, dall'orrore e dall'indignazione. “Und das Schweigen war so laut, daß es fast schon Sprache war” (Kraus 1968-76: 25) – “E il silenzio era talmente forte, da farsi quasi parola”. Dentro al silenzio urge la parola, essa si fa strada sino a rompere la crosta del riserbo: “Ich hatte zu lange mein Teil gedacht. Als ich einen Sommermonat mitten im Schweigen der unberührtesten Landschaft lebte, da litt ich sehr daran, daß es sonst nur Lärm gab”(Kraus 1968-76: 26) – “Avevo riflettuto sin troppo a lungo. Quando durante un mese estivo, vivendo nel silenzio del paesaggio più incontaminato, cominciai a soffrire che al di fuori vi fosse oramai solo frastuono”. Il fragore lontano del conflitto in atto distrugge quel sottile equilibrio tra parola e silenzio di cui ci parla la splendida poesia intitolata *Zuflucht* (Fuga):

So zwischen Schmach und Schönheit eingesetzt,  
Rückwärts die Welt und vorwärts einen Garten,  
ersehend, bleibt die Seele unverletzt.

Così, sospesa tra onta e bellezza,  
scorgendo dietro il mondo e davanti  
a sé un giardino, l'anima resta intatta.

Fern zeigt das Leben seine blutigen Scharfen,  
an mir hat es sich selbst wundgehetzt.  
Öffne dein Ohr, um meines Worts zu warten.  
(Kraus 1959a: 63)

Lontano la vita mostra le sue ferite sanguinose,  
anche su di me si è accanita sino a ferirsi.  
Apri il tuo orecchio per accogliere la mia parola.

L'umanità pare attendere una parola profetica, stanca del cumulo di parole che si ammassano ormai come le rovine della storia davanti all'angelo di Benjamin. Naturalmente Kraus era ben conscio della illusorietà del suo rifugio svizzero sospeso tra cielo e terra, paradiso minacciato tanto nella sua concreta realtà fisica, quanto nella sua dimensione interiore di luogo della memoria e del desiderio. Janowitz e Thierfehd incarnano l'irrinunciabile nostalgia per un mondo incorrotto e incontaminato, senza cedere alla tentazione dell'idillio. Kraus non ha mai perso di vista la distinzione tra il legittimo bisogno di autenticità e purezza e la pretesa di possederle: accanto alla rivendicazione della naturalità perduta si manifesta in lui una profonda diffidenza, di matrice tipicamente ebraica, verso il culto della natura incorrotta e indifferenziata

che pure caratterizzava la sua epoca: “Flucht in die Landschaft ist verdächtig” – scrive Kraus – “Die Gletscher sind zu gross, um unter ihnen zu denken, wie klein die Menschen sind. Aber die Menschen sind klein genug, um unter ihnen zu denken, wie gross die Gletscher sind. Man muss die Menschen zu diesem und nicht die Gletscher zu jenem zu benutzen. Der Einsame aber, der Gletscher braucht, um an Gletscher zu denken, hat vor dem Gemeinsamen, die unter Menschen an Menschen denken, nur eine Größe voraus, die nicht von ihm ist. Gletscher sind schon da. Man muss sie erschaffen, wo sie nicht sind, weil Menschen sind” (Kraus 1968-76: 81) – “La fuga nel paesaggio è sospetta [...] I ghiacciai sono troppo grandi, perché vi si riesca a pensare quanto sono piccoli gli uomini. Gli uomini invece sono piccoli abbastanza per capire la grandezza dei ghiacciai. Bisogna utilizzare gli uni per questo e non i ghiacciai per quell’altro fine. L’individuo solitario che ha bisogno dei ghiacciai per pensare ai ghiacciai ha, rispetto all’uomo comune che tra gli uomini pensa all’umanità, un’unica grandezza in più che non gli appartiene. I ghiacciai infatti esistono già, occorre crearli là dove non esistono, perché esiste l’umanità”. E nel *Epigramm aufs Hochgebirge* l’eccesso di bellezza, il *Kitsch* implicito nei cosiddetti paesaggi da cartolina, viene impietosamente ridicolizzato:

<p>Es ist der schönsten Berge Eigenschaft;          Sie geben nicht den Geist, sie nehmen Kraft.          Wo so viel fertige Schönheit gegenwärtig,          ist keine Dichtung, nur der Dichter fertig.          Und keine Lyrik, Epos oder Drama          Schenkt sich dem sogenannten Panorama.          Umsonst ist’s, dass ich auf den Genius warte,          Natur ist häufig eine Ansichtskarte.          (Kraus 1959a: 83)</p>	<p>È una qualità delle montagne più belle          Allo spirito non danno proprio nulla, rubano le forze.          Dove già c’è tanta bellezza a disposizione          Non c’è poesia e il poeta è in liquidazione.          E al cosiddetto panorama non si          Concedono né lirica, né epos, né dramma.          Inutile aspettarsi il genio          Natura non è altro che una cartolina illustrata.</p>
--	---

Tuttavia, accanto alla satira del più bieco e dozzinale *Naturgefühl*, espressione di un gusto collezionistico tipicamente piccolo-borghese, non manca nella poesia di Kraus un anelito verso la natura intesa come estremo rifugio, origine e meta, in cui lo spirito si acquieta, anche se non in un abbraccio ambiguamente suadente e falsamente indifferenziato. Basta leggere poesie come *Fahrt ins Fextal* (Gita nel Fextal), scandita dal ritmo cullante della corsa in slitta, o la stupenda *Landschaft* (Paesaggio), in cui la valle del Tödi appare come l’estremo lembo di una terra protesa verso l’Eternità:

<p>Du Tal des Tödi bist vom Tod der Traum;          Hier ist das Ende.          Die Berge stehen vor der Ewigkeit          Wie Wände.          Das Leben löst sich von dem Fluch der Zeit          Und hat nur Raum, nur diesen letzten Raum.          (Kraus 1959a: 108)</p>	<p>Tu valle del Tödi sei della morte il sogno          Qui è la fine.          I monti si ergono davanti all’eternità          Come pareti.          La vita si scioglie dalla maledizione del tempo          E non è altro che spazio, quest’ estremo spazio.</p>
---	--

Sciogliersi dal tempo, farsi spazio, un luogo favoloso in cui la meta si identifica con l’origine, non un tranquillizzante *ubi consistam*, ma la ricerca dello spazio sempre incerto e illusorio della poesia, dove appunto il tempo sembra sospeso e la natura appare finalmente come la dimensione propria dell’umano.

In questo clima di alta concentrazione poetica ed esistenziale Karl Kraus matura allora la decisione sofferta e difficile di ritornare in prima linea, al suo posto di combattimento di *Weisser Hohenpriester der Wahrheit* (Bianco sacerdote della verità) come l’aveva chiamato Georg Trakl (Trakl 1974: 84). In pieno conflitto Kraus riprese la pubblicazione della *Fackel* e

cominciò a leggere in pubblico passi dalla sua tragedia in cinque atti *Gli ultimi giorni dell'Umanità*. Fuori imperversava la guerra e nell'oscurità della sala quell'uomo minuto, con gli occhiali cerchiati d'oro, "dal volto così mobile che non si poteva fissare su nulla, penetrante ed estraneo come quello di un animale nuovo, diverso da tutti quelli che si conoscevano" – così scrive Canetti (Canetti 1976: 350) – ripeteva la guerra, faceva risuonare i brandelli di conversazione colti sul Graben, per la strada, in tram, i lacerti delle cronache, le pubblicità, catturando tutte le voci di quel mondo in disfacimento come una sorta di sciamano (Calasso 1980: 759), facendo sfilare come in una passerella da operetta o da caffè chantant strilloni, ufficiali e generali, bellimbusti, servette isteriche, maestrine, giornalisti e profittatori di guerra, Alice Schalek, commercianti, poeti alla moda, scrittori imboscanti nelle retrovie, due imperatori più o meno mummificati dal loro ruolo impersonale e sanguinario e molto altro ancora. Su tutto aleggia lo spirito della più beata e totale Stupidità, quell'idiozia stigmatizzata già da Flaubert col suo *Dictionnaire des idées reçues* e nel *Bouvard et Pécuchet* come destino ineluttabile del mondo borghese, che rende sopportabile tutto, accettabile ogni cosa, anche quel che non lo è:

Es geht weiter. Das ist das einzige, was weitergeht.  
Si va avanti. Ed è l'unica cosa che va avanti.  
(Kraus 1959a: 301)

Der Zustand, in dem wir leben, ist der wahre Weltuntergang: der stabile  
Lo stato in cui viviamo è la vera fine del mondo: quella stabile.  
(Kraus 1959a: 240)

La Prima Guerra Mondiale, la guerra '14-'18, la Grande Guerra come si chiama da noi, significò la fine dell'esperienza. "Una generazione che era ancora andata a scuola con la carrozza pubblica si trovò sotto il libero cielo di un paesaggio dove nulla era rimasto immutato a parte le nuvole e in mezzo, al centro di un campo di forze dove si scontravano correnti devastatrici ed esplosioni, stava il minuscolo, fragile corpo dell'uomo" (Benjamin 1972: 52). L'aspetto devastante, disumanizzante della moderna guerra di materiali produsse il ritorno dal fronte di uomini "ammutilati, non più ricchi, ma più poveri di esperienza comunicabile". L'ebbrezza della generazione che affrontò i campi di battaglia e le trincee di quella guerra, portandosi in tasca lo *Zarathustra* di Nietzsche o *Il canto d'amore e di morte* dell'alfiere Christoph Rilke, viene ben presto annientata dalla realtà cruda di un conflitto alimentato dallo spirito stesso del Progresso. La guerra fondata sulla mobilitazione totale rivela la sua reciproca interdipendenza con l'industria: il macello come realizzazione estrema delle aspirazioni del capitale:

Sollte "Schlachtbank" nicht vielmehr von der Verbindung der Schlacht und der Bank herkommen?  
(Kraus 1968-76: 300)

"Banco del macellaio" non deriva forse dalle parole banca e macello?

Già nell'Ottocento il genio satirico di Nestroy a Vienna e quello boulevardier di Offenbach a Parigi avevano smascherato impietosamente la connessione tra industria, capitale e sciovinismo bellicistico delle grandi potenze imperialiste: non a caso Kraus era un impareggiabile lettore dei libretti delle operette di Offenbach, in particolare le parodie del militarismo come il *général Boum Boum* della *Grande-Duchesse de Gérolstein* (1867) che aveva divertito persino Bismarck. L'operetta, tanto amata dal pubblico tra la fine dell'Ottocento e la prima guerra mondiale, incarnava davvero lo spirito della *belle époque*, avviata sulla china della autodistruzione; un mondo quello dell'operetta che mimava per Kraus il caos e ricopriva il vuoto con la superficialità godereccia dei suoi *couplets*, ma nei suoi rappresentanti più geniali

mostrava davvero con sferzante verve satirica l'essenza più profonda, quel che si nasconde ad esempio sotto la tronfia retorica patriottica, come si può vedere da questa traduzione da Madame l'Archiduc di Offenbach-Millaud che Kraus recitava con impareggiabile capacità mimetica e parodistica nelle sue letture:

Jede Schlucht,	Ogni gola,
Jeden Steg,	ogni ponticello,
Jede Bucht,	ogni baia,
Jeden Weg,	ogni strada,
Jeden Wall,	ogni muro,
Jedes Schloss,	ogni castello,
Jeden Stall,	ogni stalla,
[...]	[...]
Jedes Schiff,	Ogni nave,
Jeden Turm,	ogni torre,
Jedes Riff,	ogni scoglio,
Jedes Zelt,	ogni padiglione,
Jedes Haus,	ogni casa,
Jedes Feld,	ogni campo,
Jede Maus,	ogni topo,
Jedes Loch,	ogni tana,
Jeden Schrank	ogni cassapanca,
Und dann noch	ed anche
Jede Bank,	ogni banca,
Eh sie kracht,	prima che fallisca,
Und den Staat	e lo stato
Überwacht	sorveglianza
Der Soldat!	il soldato!

(Kraus 1959a: 485)

Kraus non è un pacifista che denuncia la follia della guerra, ma un veggente che scorge quel che con la guerra è cominciato: un mondo in cui la pace è fondata sul massacro, nel quale “gli ultimi giorni dell’umanità” coincidono coi primi giorni del mondo della guerra perpetua, quello in cui ancora viviamo tutti noi, nel quale il benessere è il frutto della violenza generalizzata. Nel mondo contemporaneo certo le immagini hanno soppiantato le chiacchiere e gli slogan, ma non per questo ci permettono di scorgere meglio e divinare la realtà. Ora come allora domina l’oblio, la dimenticanza. Come afferma il Nörgler (il Criticone) – uno dei personaggi del dramma krausiano – quello che interloquisce sempre con l’Ottimista ed è in qualche modo il portavoce dell’autore – il mondo di ieri, la sua condizione di spirito, tramonta per sempre, e con esso la stessa memoria storica della sua esistenza. Per questa ragione “l’oggi non si vedrà e non si temerà il domani. Si sarà dimenticato che si è perso la guerra, dimenticato di averla cominciata, dimenticato di averla combattuta. Ecco perché la guerra non finirà mai” (cit. in Calasso 1980: 765) E infatti è esattamente con tali premesse che l’Europa è andata tragicamente incontro alla Seconda Guerra Mondiale e poi alle cosiddette Guerre Balcaniche negli anni ‘90. E oggi in Ucraina?

Le pagine di Kraus sono un faro, una luce nelle tenebre. Se la poesia nasce dallo stupore di fronte alla vita, la grande satira è lo stupore di fronte all’infamia. L’*aforisma* è la forma ideale di Kraus, quella che gli permette di lavorare sulla parola, *prendendo in parola*, usando la citazione come un’arma, uno strumento di denuncia. Il testo si costruisce per lui allineando frasi, frasi studiate e limate, perfette nella loro autonomia che si compongono e si connettono poco alla volta, formando una sorta di muraglia cinese destinata a crescere in una proliferazione senza fine. La scrittura è per lui un processo maniacale e seriale in cui le frasi fatte, i luoghi comuni,

l'ornamento, l'inautenticità del parlare comune vengono incessantemente smascherate: "Ich bin die Muschel, in der das Geräusch fortsingt" – "Io sono la conchiglia in cui continua a risuonare il fragore" – "Ich höre Geräusche, die andere nicht hören und die mir die Musik der Sphären stören, die andere auch nicht hören" (Kraus 1959a: 122) – "Io sento dei rumori che altri non sentono e che disturbano la musica delle sfere che gli altri neanche sentono". Non a caso Arnold Schönberg aveva dedicato a Karl Kraus nel 1911 il suo Trattato di armonia con le parole: "Ich habe von ihnen vielleicht mehr gelernt, als man lernen darf, wenn man noch selbständig bleiben soll" (Schick 1965: 64) – "Ho imparato da lei più di quel sia lecito se si vuole restare indipendenti" – tale era il carisma che Kraus esercitava sui suoi adepti, la severità e precisione del suo giudizio, il proverbiale orecchio per tutto quel che nel linguaggio e nella vita entrava in stridente contrasto con la naturale armonia della parola.

Nel crescendo della rappresentazione sprofondiamo sempre di più nei gironi infernali di avvenimenti che non hanno più nulla di realistico anche se sono in tutto e per tutto veritieri: i dialoghi della folla, i capannelli sulla Sirkecke del Graben, che costituiscono come gli scambi tra Ottimista e Criticone un vero e proprio Leitmotiv, divengono via via più spettrali e surreali. Soldati emaciati e pidocchiosi marciano verso il fronte, incontro alla morte, mentre gli arciduchi li salutano militarmente in pantaloncini bianchi da tennis sul cancello di una villa requisita raccomandando loro "fate i bravi!"; sadici medici militari falsificano la data di nascita di giovanissimi disertori per poterli spedire più rapidamente sulla forca; cantori del conflitto, come il poeta austrobavarese Ganghofer, si esibiscono in immonde arringhe patriottiche, generali inebetiti ragliano nel loro gergo da caserma lardellato di espressioni dialettali slogan dissennati, lo stesso imperatore, anzi i due imperatori, fanno la loro comparsa sulla scena per mostrare la loro insipienza; manca soltanto il generale delle latrine eternato da Hasek nel *Buon soldato Schwejk*; per arrivare in un crescendo terribile alle scene finali del dramma, sui campi di battaglia, tra le trincee, dove risuona il canto dei corvi-generalisti, sul terreno squassato dal fuoco delle artiglierie, percorso dai carri armati sferraglianti, illuminato dalle esplosioni e dai riflettori, crepitante di mitragliatrici, dove si aggirano larve con la maschera antigas e la baionetta in canna: quello scenario apocalittico ricorda l'ultima pagina dello *Zauberberg* di Thomas Mann, il romanzo della fine, in cui il protagonista Hans Castorp scende anche lui in pianura per unirsi ai combattenti e va incontro alla morte canticchiando il *Lied* di Schubert *Der Lindenbaum*; su questo scenario della fine si abbatte la voce dall'alto, la voce di Dio, che sentenza "Ich habe es nicht gewollt", "Io non l'ho voluto". Come un dramma barocco spagnolo, potremmo dire, così si chiude questo "Marstheater" (Teatro di Marte) – assolutamente disumano – che Kraus ha portato dalle pagine della *Fackel* e dai saloni dove teneva le sue letture sulle scene del teatro del Mondo.

## BIBLIOGRAFIA

### A. Fonti

- Kraus, K. (1968-76), *Die Fackel*, 12 Bde, Frankfurt am Main, Kösel.  
 Kraus, K. (1959a), *Worte in Versen*, Frankfurt am Main, Kösel.  
 Kraus, K. (1959b), *Die letzten Tage der Menschheit*, Frankfurt am Main, Kösel.  
 Kraus, K. (1980), *Gli ultimi giorni dell'umanità*, a c. di R. Calasso, Milano, Adelphi.

### B. Letteratura secondaria

- Benjamin, W. (1972), *Deutsche Menschen. Eine Folge von Briefen in Gesammelte Schriften*, IV.1, Frankfurt am Main, Suhrkamp.  
 Calasso, R. (1980), *La guerra perpetua*, postfazione, in K. Kraus, *Gli ultimi giorni dell'Umanità*, Milano, Adelphi.

Canetti, E. (1976), *Der neue Karl Kraus*, in *Das Gewissen der Worte*, München, Hanser.

Magris, C. (1982), *Il vendicatore della natura*, in Id., *Itaca e oltre*, Milano, Garzanti.

Trakl, G. (1974), *Poesie*, a cura di E. Pocar, Milano, BUR.

Schick, P. (1965), *Karl Kraus*, Hamburg, Rowohlt.

**RICCARDO MORELLO** • Full professor of German literature at the Department of Foreign Languages and Literatures and Moderne Cultures, University of Turin. He studied Austrian modern and contemporary literature, poetry, theater, and investigated the relationship between music and literature. He published essays about the Biedermeier literature (Stifter, Gotthelf and Grillparzer) and about the literature of the 20<sup>th</sup> century (Celan, Kraus, Bernhard, Thomas Mann, Améry).

**E-MAIL** • [riccardo.morello@unito.it](mailto:riccardo.morello@unito.it)

# “NA BARAFUNDA DA EUROPA”

Riverberi della grande guerra  
nella prima versione di *Húmus* (1917)

---

Matteo REI

**ABSTRACT** • “*Na barafunda da Europa*”. *Reverberations of the Great War in the first version of Húmus (1917)*. In 1916 Germany declared war on Portugal, in the same year the Portuguese Raul Brandão had almost completed the first draft of his experimental novel *Húmus*, published in 1917. In this version of the novel, two chapters deal with the tragedy of the First World War. These chapters were later eliminated by the writer in the following versions of his work. In these apocalyptic pages, he describes Europe as a vast pile of smoking ruins, as well as he imagines, against this setting, the uprising of the downtrodden masses and the grotesque funeral of the *Belle Époque*.

**KEYWORDS** • War, Brandão, 1917, *Húmus*, Literature, Lourdes.

“**ACABOU-SE** de imprimir na tipografia da ‘Renascença Portuguesa’. Rua dos Mártires da Liberdade, 178. Aos 22 de Dezembro de 1917. Porto”. L’indicazione riportata sugli esemplari della prima versione di *Húmus* permette di individuare con precisione il momento in cui vide la luce l’opera che segnò il maggiore distacco del suo autore, Raul Brandão (1867-1930), dai precetti canonici della forma-romanzo. La sua apparizione può così essere collocata tra la dichiarazione di guerra tedesca che quasi due anni prima aveva segnato l’entrata del Portogallo nel primo conflitto mondiale (9 marzo 1916) e la tragica disfatta, di lì a qualche mese, del contingente portoghese nella Battaglia del Lys (combattuta, con ingenti perdite umane, tra il 9 e il 29 aprile del 1918). A tal proposito occorre ricordare, secondo quanto sostenuto con pertinenti argomentazioni da M. J. Reynaud (2000a: 69), che la stesura del testo, ricondotta al 1916 dall’indicazione posta in calce dallo scrittore, si protrasse tuttavia almeno per i primi mesi dell’anno successivo, segnati dal trasferimento sul fronte di guerra dei primi scaglioni del *Corpo Expedicionário Português* e, nel più ampio scenario europeo, dall’insurrezione che condusse rapidamente la Russia alla caduta del regime zarista. Di simili, drammatici eventi, le pagine di *Húmus*, pur non offrendo al lettore, come sottolinea la stessa studiosa, alcun riferimento diretto (Reynaud 2000a: 326), si direbbero tuttavia rappresentare, in accordo con la capacità di rispecchiare e prefigurare nuove esperienze che per Hans Robert Jauss sarebbe insita nella creazione letteraria, “una simbolizzazione che assume più di una volta il carattere di prefigurazione, anticipazione e persino profezia” (Janion 1986: 95)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Oltre ai contributi cui si rimanda puntualmente nei paragrafi successivi, pare doveroso segnalare il debito di queste pagine nei confronti di alcune opere che ne hanno profondamente plasmato la fisionomia. Riguardo all’opera di Brandão si sono tenuti in speciale considerazione, oltre alla già citata monografia di Maria João Reynaud (2000), gli studi fondamentali di Vítor Viçoso (1984 e 1999) e il contributo più

Un'ipotesi che trova conferma soprattutto nell'ambito di due capitoli della prima versione dell'opera (XV e XIX) che introducono, nello scenario altrimenti statico e asfittico della cittadina descritta nel romanzo, gli spezzoni frammentari di un distopico romanzo d'anticipazione, focalizzato su un ipotetico futuro prossimo in cui, tra città in rovina e bagliori d'incendio, le diverse classi sociali si affrontano in uno scontro a tutto campo per ottenere il possesso di un siero capace di donare l'immortalità. È interessante notare che sono proprio queste sezioni narrative a trovarsi, nelle versioni successive dell'opera (1921 e 1926), nella condizione di essere, rispettivamente smembrata e ridimensionata, la prima e soppressa, la seconda, dando l'impressione che lo scrittore si sia preoccupato di occultare i segmenti testuali che troppo immediatamente denunciavano il loro rapporto con uno specifico frangente storico.

Saranno pertanto proprio questi due capitoli, posteriormente condannati a un più o meno radicale occultamento, a rappresentare il campo d'indagine privilegiato per un'analisi volta a sondare, nella prima versione del testo brandoniano, la presenza di spunti di riflessione, dati referenziali, indizi tematici che illuminino ed evidenzino il legame, più o meno evidente, con gli eventi che ne accompagnarono e influenzarono l'elaborazione, e in particolar modo con i riverberi del conflitto in quel momento in corso. La loro analisi congiunta può d'altra parte trovare un'ulteriore stimolo non solo e non tanto nella constatazione dei labili e per lo più impliciti rapporti di consequenzialità che permettono di disporli lungo l'asse di uno sviluppo narrativo comune, quanto nella possibilità di riscontrare l'assai più fitta trama di corrispondenze che in essi rivela, al di sotto delle divergenze superficiali, la presenza di una struttura narrativa sostanzialmente isomorfa. In entrambi è infatti possibile riscontrare l'azione congiunta di grandi assembramenti umani, irruenti moltitudini che, mosse da una volontà comune, convergono nello stesso luogo come trascinate da un universale, turbinoso moto centripeto, dando vita a cortei di figure al contempo tragiche e grottesche.

Nel primo dei due capitoli (Cap. XV: "A vida! a vida! a vida!") la moltitudine ("multidão" che "converge de toda a terra para um só ponto da terra"; Brandão 2000a: 259) contempla tra le sue file, tuttavia, solo rappresentanti dell'alta società: teste coronate, prelati carichi di paramenti sacri, cantanti liriche in pensione, finanziari e diplomatici, descritti nel momento in cui prendono impetuosamente d'assalto la cittadina al centro del romanzo. Questa, rimasta fin a quel momento anonima e prigioniera di una deprimente staticità, si trova, infatti, improvvisamente trasformata in una visionaria Lourdes affollata di hotel, teatri e sale da gioco, su cui torreggia il Palazzo della Salute, l'edificio a cui accorrono i vetusti milionari e le ricche vegliarde imbellettate per ottenere la somministrazione del miracoloso siero in grado di donare loro una nuova giovinezza. Nel secondo capitolo in esame, che conclude la prima versione di *Húmus* (Cap. XIX: "Vêm aí os desgraçados"), il soggetto collettivo è invece rappresentato dai miserabili che, esclusi dalla possibilità di entrare in possesso del prodigioso elisir, insorgono dai quattro angoli del globo, distruggendo e incendiando tutto ciò che trovano sul loro cammino. È in questo capitolo che, attraverso la descrizione delle devastazioni perpetrate dai ribelli e delle

---

recente di Pedro Eiras (2005), cui sia consentito a chi scrive di accostare anche il proprio studio monografico (Rei 2011). Per quanto riguarda il contesto storico portoghese si è fatto proficuamente ricorso, invece, all'opera di riferimento di Rui Ramos (1994). Pur senza addentrarsi in una prospettiva comparatistica che esula dagli intenti del presente contributo, un buon numero di spunti e riflessioni sono stati colti, inoltre, all'interno di due volumi dedicati al rapporto letteratura-guerra in ambito italiano, ovvero lo studio classico di Mario Isnenghi su *Il mito della grande guerra* (1989) e lo stimolante saggio-antologia *Le notti chiare erano tutte un'alba* dedicato da Andrea Cortellassa ai "poeti italiani nella Prima guerra mondiale" (1998). La prima edizione di *Húmus* è stata consultata nella riproduzione facsimile che corredata l'edizione critica curata da Maria João Reynaud (si veda: Brandão 2000a). In questo così come negli altri casi di citazioni tratte da opere portoghesi la grafia è stata aggiornata secondo le norme vigenti.

stragi compiute dall’esercito venuto a sedare la loro rivolta, si possono riscontrare i più espliciti riferimenti alla realtà contemporanea alla stesura del romanzo.

Se in tale contesto lo scrittore raccoglie, quindi, pur attraverso il filtro deformante di una trasfigurazione simbolica, le sollecitazioni di una drammatica attualità, non va dimenticato che a essere ripresi qui sono anche, a livello congiuntamente tematico e stilistico, elementi che già emergono con particolare insistenza nella sua produzione successiva al passaggio del secolo, permettendo di includere la prima redazione di *Húmus* in una linea di sviluppo che parte dal libello *O Padre* (1901) e arriva fino al romanzo postumo *O Pobre de pedir* (1931). Basta infatti scorrere le pagine del *pamphlet* dedicato al ruolo del sacerdote nel mondo moderno per comprendere con quanta insistenza e nettezza di contorni emergano, già qui, tanto la denuncia di una società materialista e irreligiosa, quanto il presagio delle violente crisi, insieme invocata e temuta, che secondo l’autore ne avrebbe sancito la definitiva scomparsa: “É o começo de uma transformação profunda, o ruir dum mundo mais vasto que o antigo, o início de um daqueles cataclismos donde irrompe sempre uma humanidade nova e outras ideias” (Brandão 1982: 25).

Una constatazione che, pubblicata nel secondo anno del XX secolo, è quasi inevitabile, per il lettore di oggi, mettere in rapporto con alcuni fatti storici di non molto successivi, come appunto lo scoppio della Prima guerra mondiale, e ancora prima, nel caso del Portogallo, il regicidio del 1908 e la nascita della repubblica nel 1910 (cf. Vasconcelos 1982: 10). Eventi in grado di conferire nuova attualità al motivo romantico della tensione tra *non più e non ancora*, che dalle pagine di Chateaubriand e di Musset si trasferisce, come rileva V. Viçoso (1999: 235-236), ad annotazioni come quella, datata settembre 1910, registrata dallo scrittore portoghese a pochi giorni dalla rivoluzione che sancirà la fine della monarchia costituzionale: “A vida antiga tinha raízes, talvez a vida futura as venha a ter. A nossa época é horrível porque já não cremos – e não cremos ainda. O passado desapareceu, de futuro nem alicerces existem. E aqui estamos nós sem teto, entre ruínas, à espera” (Brandão 1998: 36)<sup>2</sup>.

Nella critica radicale, articolata in *O Padre*, verso un’epoca in cui l’unico valore rimasto è il piacere (“Só existe um deus – O Gozo”), Brandão ricorre già, del resto, all’immagine di una folla famelica (“turba ávida”), consumata da un’impaziente smania di possesso e appagamento, che si slancia verso la soddisfazione dei propri desideri con brutalità (o, per usare le parole dell’autore: “a clamar como num saque”; 1982: 17 e 24). Il *pamphlet* anticipa, dunque, non soltanto la visione della moltitudine che prende d’assalto il Palazzo della Salute nel primo *Húmus*, ma anche il gergo bellico che ne caratterizza la descrizione, portando, in quest’ultimo caso, ad accostare i milionari ringiovaniti grazie al prodigioso siero a “conquistadores que violam e saqueiam uma cidade” (2000a: 277). L’origine di tale disperata sete di godimento è peraltro riconosciuta, in entrambi in testi, nell’abbandono della fede in una vita ultraterrena, da cui scaturisce l’indiscriminata condiscendenza verso istinti egoistici e predatorî, una tesi che trova, nel libello del 1901, questa icastica espressione: “O céu agora é a terra, rapaziada!...” (1982: 22).

<sup>2</sup> Da questo brano lo scrittore Augusto Abelaira ha tratto il titolo per un suo romanzo del 1978 (*Sem teto, entre ruínas*). Tra i numerosi passaggi di altri autori che V. Viçoso accosta alla celebre frase delle *Memórias* risulta particolarmente pregnante l’approssimazione con l’analoga riflessione di Musset, rispetto a cui la convergenza si realizza tanto sul piano tematico quanto su quello delle immagini: “Tout ce qui était n’est plus; tout ce qui sera n’est pas encore. Ne cherchez pas ailleurs le secret de vos maux. Voilà une homme dont la maison tombe en ruine; il l’a démolie pour en bâtir une autre. Les décombres gisent sur son champ, et il attend des pierres nouvelles pour son édifice nouveau” (*apud* Viçoso, 1999: 235). Si ricordi, a questo proposito, che nella biblioteca personale dell’autore figuravano tanto *La Confession d’un enfant du siècle*, quanto i *Mémoires d’outre-tombe* di Chateaubriand (cf. Machado 1979).

È senza dubbio interessante notare, sotto questo punto di vista, lo sdoppiamento onirico che trasforma, nel capitolo “A vida! a vida! a vida!”, l'altrimenti anonima cittadina brandoniana in una improbabile Lourdes, gremita di casinò, sale da ballo e case di piacere: “[...] a vila é Lourdes, feira e hospital onde corre o oiro às pazadas” (2000a: 259). Nello stabilire, infatti, un chiaro parallelismo tra il siero prodigioso ambito dai facoltosi vegliardi e le acque miracolose somministrate ai malati nella località delle apparizioni mariane, lo scrittore portoghese sembra interpretare il successo della meta di pellegrinaggio pirenaica come un segno di decadenza degli autentici valori spirituali cristiani, mettendo in rapporto la ricerca di felicità e di benessere già in questa vita (testimoniata dagli ingenti spostamenti di infermi in cerca di guarigione) con il venir meno di una sincera fede nel riscatto oltremondano delle sofferenze terrene.

Lasciando trasparire questo suo intransigente punto di vista, l'autore partecipa, seppure in maniera indiretta, all'animato dibattito che aveva coinvolto le *élites* intellettuali del suo paese fin dalla comparsa del romanzo *Lourdes* (1894) di Émile Zola; una disputa a cui le apparizioni di Fátima, avvenute in quello stesso 1917 che vede la pubblicazione di *Húmus*, daranno nuovo vigore. L'opera di Brandão si inserisce, così, in un capitolo poco esplorato della storia culturale portoghese, su cui fa luce un recente studio di Eduardo Cintra Torres (si veda: Torres 2010), alla cui penetrante e rigorosa analisi va soltanto aggiunto che la traduzione portoghese dell'opera di Zola ricordata dallo studioso (risalente al 1911) era stata in realtà preceduta da quella apparsa a puntate negli anni 1894-1895 tra il terzo e il settimo numero della rivista *A Leitura*, pubblicata congiuntamente a Lisbona e Rio de Janeiro. Una traduzione e una sede di pubblicazione la cui esistenza è utile ricordare proprio in rapporto alla menzione di Lourdes nel testo di Brandão.

Infatti, la possibilità che lo scrittore avesse preso conoscenza dell'opera del caposcuola naturalista attraverso la traduzione apparsa su *A Leitura* trova conferma nel fatto che il numero XVI (1896) di quello stesso “magazine literário” avrebbe di lì a poco ospitato il suo racconto *Noite de S. João*. A ciò si può aggiungere che, prima della traduzione del romanzo francese, la rivista aveva accolto un altro contributo sullo stesso tema, il resoconto di viaggio, ricordato anche da Cintra Torres, *Um Dia em Lourdes* del portoghese Jaime de Séguier (1860-1932): un testo nato, in maniera parallela e autonoma rispetto alla prova narrativa di Zola, dall'esperienza di un viaggio svolto nel 1893, che presenta alcuni interessanti punti di contatto con il romanzo del '17<sup>3</sup>.

Emergono di fatto, scorrendo le pagine di Séguier, alcuni elementi che si ritrovano poi nella Lourdes visionaria di *Húmus*, tra i quali: 1) l'accento posto sulla ricchezza e sul fasto degli edifici costruiti per accogliere i pellegrini (“opulenta cidade de hotéis sumptuosos e palácios de mármore”; Séguier 1894: 125); 2) il riferimento al moderno sistema di trasporti che permette di raggiungere la cittadina: “Nessa manhã quatro comboios haviam *despejado* na estação seis mil romeiros” (1894: 124; si confronti: “Os comboios não cessam de *despejar* aventureiros e mulheres de cabelos tingidos e bocas pintadas”; Brandão 2000a: 261, il corsivo è nostro); 3) l'effetto retorico di amplificazione ottenuto attraverso il ricorso a sinonimi e applicato alla descrizione delle moltitudini che si riversano sulla città, per cui al termine “multidão”, si accostano tra gli altri, in Séguier: “massa”, “povo”, “muralha” o “exército”; e, nel cap. XV del romanzo brandoniano: “tropol”, “coorte”, “cortejo” (cui si aggiungono, in quello conclusivo: “leva”, “horda”, “bando”, “caravana”, “rebanho”, ecc.); 4) l'utilizzo, nel descrivere le folle che si spostano verso la località pirenaica, di immagini e paragoni di ambito bellico, in virtù di cui, ad esempio, la stazione ferroviaria di Lourdes evoca in Séguier “a ideia de uma dessas gares alemãs de fronteira destinadas a mobilizações de exércitos” (Séguier 1894: 123).

<sup>3</sup> La nota riportata in calce dall'autore circonda con precisione le coordinate spaziali e temporali in cui venne ultimata la stesura del resoconto: “Bordeus, 18 de Dezembro de 1893” (Séguier 1894: 301).

A questo proposito è inoltre utile ricordare che, come mette in rilievo l’acuta analisi di Cintra Torres, il dibattito sorto in Portogallo intorno a *Lourdes* di Zola verteva principalmente intorno all’emergente protagonismo delle masse (in questo caso le folle di pellegrini), ovvero intorno a un tema frequentemente trasposto e drammatizzato da Brandão nelle sue opere narrative. Ne offrono testimonianza gli stessi capitoli di *Húmus* su cui si è venuta concentrando l’analisi, a proposito dei quali va osservato che, in ogni caso, i tratti ricalcati su *Lourdes* e sulle sue precedenti rappresentazioni letterarie si integrano all’interno di un discorso segnato dall’iperbole e dalla deformazione grottesca, che mantiene perciò chiari margini di autonomia rispetto a qualsiasi referente concreto.

Nell’assembramento di creature cadaveriche che non si rassegnano a distaccarsi dai piaceri della carne si può così riconoscere, in primo luogo, una caricatura corrosiva della società elegante della cosiddetta *Belle Époque*, ciecamente aggrappata ai propri privilegi, di cui il capitolo XV si direbbe celebrare l’apoteosi prima del definitivo crepuscolo, mettendo in scena una parata carnevalesca che avanza sulle note di un *requiem*: “Nem todos os fachos elétricos, nem todos os risos, espancam as sombras que os envolvem [...]. Cada homem de negro, cada mulher de branco, leva consigo um cadáver” (Brandão 2000a: 270-271). Se nella coeva produzione letteraria del futurista Marinetti, l’euforia bellicista porta alla “fruizione estetica della guerra come festa” (Isnenghi 1989: 26), la stessa convergenza si riscontra, ma con una connotazione opposta, in queste pagine dell’autore portoghese, dove è il consesso orgiastico dei moribondi miracolati a tingersi dei cupi bagliori e dell’atmosfera funerea di uno scontro armato. Ci si imbatte così in figure che ora fanno pensare alla satira atroce di un Georg Grosz, ora riprendono esplicitamente gli spunti lugubri disseminati da Félicien Rops nelle sue acqueforti fine secolari<sup>4</sup>.

La vecchia scheletrica, rivestita di pizzi fuori moda che invoca la sua parte nel festino, e, un poco oltre, la danza macabra dei vegliardi ringiovaniti che volteggiano sulle note di un valzer (Brandão 2000a: 260 e 275), fanno così pensare al frontespizio concepito dall’incisore belga per *Le vice suprême* (1884) di Josephin Péladan, mentre una vena più esplicitamente espressionista affiora nella descrizione dei giocatori assiepati ai tavoli delle sale da gioco. In questo secondo caso, in virtù di una tecnica descrittiva particolarmente cara all’autore, sono gli effetti illusori dell’illuminazione artificiale a propiziare, infatti, la metamorfosi delle figure descritte, rivelando la natura bestiale e predatoria degli impulsi che in esse si annidano: “Incide o jorro eléctrico e ilumina e deforma as fisionomias: mostra-as sob aspectos caricaturais e ásperos – dolorosos – de bichos quiméricos” (2000a: 273). Le sale bianche e dorate del casinò si trovano così trasformate in un bizzarro e inquietante serraglio: “Todos os que se dobram sobre o pano verde têm não sei que de bichos monstruosos, criados ou por criar, com focinhos de paca, carapaças de clamidóforos, pelos de otária, beiços salientes de dugong” (2000a: 274).

È proprio il casinò, del resto, con la sua cupola di vetro insolente, a dominare lo *skyline* di una città gremita di bische e case di piacere, su cui roteano senza posa i bracci delle gru che costruiscono nuovi hotel, nuovi viali, nuovi teatri, mentre nelle sale da ballo le orchestre non smettono mai di suonare (cf. Brandão 2000a: 269-271). È facile osservare come, nell’allestire un simile scenario, l’autore intrometta nella deformazione iperbolica di *Lourdes* particolari colti

<sup>4</sup> Acqueforti e incisioni, quelle dell’artista belga, che Brandão conosceva, quantomeno, attraverso il volume *Certains* di Joris-Karl Huysmans, che figura tra le opere conservate nella sua biblioteca personale (cf. Machado 1979). È quanto si può dedurre dalla lettura di un suo articolo pubblicato nel 1893 sul periodico *O Universal* e concentrato sulla figura, chiaramente ricalcata su quella di Rops, di un immaginario pittore chiamato Y. Giet (Brandão 2006: 72-74). Che la fonte di Brandão sia da individuare nel testo di *Certains* è quanto parrebbe confermare la menzione, nel citato articolo, dello stesso Huysmans e di altre opere da lui recensite nel suddetto volume, dai quadri di Degas alle stampe erotiche giapponesi (*shunga*).

dalla Lisbona al contempo sinistra e fastosa degli anni di guerra. A caratterizzare la capitale portoghese in tale frangente era di fatto, come rivelano alcune note memorialistiche dello stesso autore, la coesistenza della più drammatica miseria con la vita di lusso e sfarzo ostentata da quelli che non erano stati toccati dalle ristrettezze imposte dalla belligeranza e, in alcuni casi, si erano anzi arricchiti proprio grazie al conflitto: “Fazem-se fortunas rapidamente com a guerra. E apesar de tudo ter encarecido, o luxo é enorme”; “Está-se na iminência dum saque. E com isto – em frente do Coliseu, o Clube dos Patos aberto com jogatina e mulheres toda a noite. Joga-se, ceia-se. Vive-se de casaca. Automóveis magníficos à porta” (*apud* Ferro 1984: 182)<sup>5</sup>.

Se a emergere in “A vida! a vida! a vida!” è quindi l’abbandono al libertinaggio e alla crapula che contraddistingueva il comportamento di alcuni settori della società portoghese durante il conflitto, nel capitolo che conclude la prima versione di *Húmus* si possono avvertire invece gli echi che dei combattimenti in corso giungevano in Portogallo attraverso il filtro dei giornali e degli altri mezzi di comunicazione. L’amplificazione visionaria cui lo scrittore sottopone simili riverberi, collocandoli in uno scenario spaziale e temporale dai contorni indefiniti, si trova così controbilanciata, come può testimoniare un passaggio tratto dai primi paragrafi del capitolo, dall’aggancio a concreti elementi referenziali, come ad esempio il riferimento all’agenzia di stampa Havas, responsabile della notizia riportata: “Já a plebe, segundo a Havas, se deitou a caminho dos confins do universo, em massas que a humanidade se desabituara a ver desde as primiera cruzadas” (Brandão 2000a: 311-312).

Lo scrittore pare qui intento a destreggiarsi, infatti, tra rimandi all’attualità e anacronismi, costruendo nell’Europa lacerata dal conflitto, una realtà parallela non meno drammatica e violenta, in cui, tuttavia, al fronteggiarsi di grandi assembramenti nazionali subentra il confronto violento tra diverse classi sociali. Emerge in tale ambito il motivo della rivolta dei miserabili che per Brandão rappresenta un momento privilegiato di riflessione, oltre che lo spunto per molteplici variazioni narrative: “[...] o exército bandeia-se com a plebe. Na barafunda da Europa ardem aqui e ali cidade inteiras” (2000a: 313)<sup>6</sup>.

Ad aprire il capitolo è così la visione catastrofica di un continente ridotto a macerie fumanti, con Venezia sommersa dalle acque della laguna, gli Uffizi in fiamme e le biblioteche di Parigi e Londra ridotte in cenere (devastazioni immaginarie che, del resto, si limitavano a trasporre episodi efferati prodottisi fin dalle prime settimane del conflitto mondiale, come l’incendio della biblioteca di Lovanio e il danneggiamento della Cattedrale di Reims; *cf.* Gentile 2014: 56-59). In questo contesto l’insurrezione dei pezzenti responsabili delle distruzioni parrebbe riprendere il modello delle *jacqueries* medievali, rivisitate da Eça de Queirós nella leggenda agiografica *S. Cristóvão*, la cui pubblicazione postuma (1912, all’interno del volume *Últimas Páginas*) era avvenuta ad appena cinque anni dall’apparizione di *Húmus*. Alla

<sup>5</sup> Gli appunti manoscritti dell’autore a cui si fa riferimento, non inseriti in nessuno dei tre volumi delle sue memorie, vengono citati da Túlio Ramires Ferro nella sua introduzione all’edizione di *Os Operários*. Da quelle stesse note si evince come, in tempo di guerra, lo stile di vita lussuoso e dispendioso delle élites portoghesi non fosse limitato alla città di Lisbona, come testimoniano le annotazioni relative all’affollamento delle spiagge di Foz do Douro e delle terme della Serra do Buçaco (*cf.* Ferro 1984: 182-183).

<sup>6</sup> Non va dimenticato che la Grande Guerra rappresentò il momento in cui la conflittualità sociale che aveva caratterizzato i primi anni del secolo si trovò a essere momentaneamente neutralizzata e incanalata all’interno di un conflagrazione in cui lo scontro tra classi si trovava subordinato al fronteggiarsi di interessi nazionali. Un esito che, già prima del 28 luglio 1914, era stato del resto ipotizzato, quando non invocato, da frange di intellettuali preoccupati di imporre una battuta d’arresto all’avanzata apparentemente inarrestabile delle idee socialiste, come evidenzia, nel caso dell’Italia, l’attenta ricostruzione di M. Isnenghi (1989: 11-25). Si tratta di quella che lo studioso chiama “l’ipotesi della reversione all’ordine attraverso la guerra”.

rivisitazione del passato subentra tuttavia, in Brandão, la proiezione avveniristica in un ipotetico futuro prossimo, e la menzione di mitragliatrici, granate e bombardamenti può coesistere con elementi ripresi dalla rivolta dei servi guidati dal santo queirosiano. Del resto, come nella visione onirica inclusa nel testo di Eça, in cui nuovi *Jacques* risorgono e si levano dalle ossa dei *Jacques* morti, così, in *Húmus*, le ondate di insorti si susseguono una dopo l'altra, scaturendo senza posa da qualche oscuro recesso della terra: “Do escuro avançam multidões confusas, que se despegam da penumbra como se o negrume as criasse, para arrancarem, leva atrás de leva, na mesma direção e no mesmo ímpeto. Morrem de fome, diziam-nas à bala. Já a sombra vomita outras multidões desesperadas” (Brandão 2000a: 312).

Alle violenze perpetrate dai rivoltosi, che nella finzione diaristica connotante l'opera sono ascritte alla data del “5 de dezembro”, fa seguito, in quella successiva del “20 de dezembro” la durissima repressione decisa da un improvvisato consiglio di stato, che riunisce i membri delle vecchie oligarchie, ormai definitivamente convinti della loro superiorità dal momento in cui, consumando il miracoloso siero, hanno visto le loro aspettative di vita allungarsi a dismisura. Da qui, vengono impartiti gli ordini brutali che, trasmessi agli ufficiali in campo, sanciscono, nel corso della stessa riunione, la fucilazione dei ribelli, compresi donne e bambini, e il ritorno all'ordine.

Emerge, in questi passaggi, uno degli elementi di novità che contraddistinsero il primo conflitto mondiale rispetto a quelli che lo avevano preceduto, ovvero la possibilità, concretizzata dai nuovi ritrovati tecnologici, di un distacco fisico sempre maggiore tra il campo di battaglia e i comandanti che dirigono le operazioni belliche, collegati telefonicamente alle prime linee, così come tra coloro che facevano fuoco e i loro obiettivi<sup>7</sup>. Un progresso tecnico che, sottraendo la violenza all'immediata percezione fisica e visiva, distanziando chi impartisce gli ordini (ma anche chi gli esegue) dalle conseguenze concrete del proprio operato, correva il rischio di trasformarsi in un presupposto per la legittimazione della violenza stessa, come se “l'aumento della distanza fisica e/o psichica tra l'azione e le sue conseguenze” potesse annullare “il significato morale dell'azione” (Bauman 1992: 46). Un pericolo che con grande lucidità lo scrittore portoghese individua e stigmatizza nei riferiti passaggi della sua opera: “As ideias de clemência em que alguns insistem vão-se transformando, à medida que o ruído do canhão se afasta, em violência e dureza” (Brandão 2000a: 325).

Non sorprende che lo scenario di caos e distruzione evocato in “Vêm aí os desgraçados” abbia orientato molte riflessioni critiche verso il rilevamento di una prospettiva apocalittica, in cui si potrebbe riconoscere l'elemento che contraddistingue il finale di *Húmus* nella sua prima versione, in contrapposizione con il ritorno ciclico alla situazione di partenza che caratterizza le successive rielaborazioni dell'opera (cf. ad esempio Eiras 2005: 134-140)<sup>8</sup>. Occorre tuttavia osservare che, all'esteriorizzazione spettacolare della dimensione apocalittica di cui offre testimonianza la versione del '17, si affianca, in questa così come nelle edizioni successive, l'idea di un'apocalisse intesa soprattutto come rivelazione interiore, svelamento di quanto fino a quel momento è rimasto celato alla coscienza. Allo sconvolgimento di cui sono responsabili, nel testo, due eventi immaginari (la scoperta del filtro che rende immortali e la rivolta dei diseredati) viene in questo modo attribuita la stessa funzione conferita dallo scrittore, nelle sue

<sup>7</sup> Come ricorda Stephen Kern: “Le granate [...] cadevano ed uccidevano ben al di là del campo visivo dei soldati nelle trincee e degli uomini dell'artiglieria dietro le linee” (Kern 1988: 391).

<sup>8</sup> A questo proposito è pertinente ricordare l'evoluzione e la parziale assimilazione, nella modernità, dei concetti di “catastrofe” e “apocalisse”, su cui richiamano l'attenzione le riflessioni di Augusto Placanica (Placanica 1993, in particolare: 69-93 e 97-200). In ambito iberico la caratterizzazione del primo conflitto mondiale in quanto evento apocalittico caratterizza, fin dal titolo, il romanzo *Los Cuatro Jinetes del Apocalipsis* (1916) di Vicente Blasco Ibañez.

note memorialistiche, allo scoppio del Prima guerra mondiale, ovvero quella di costringere il soggetto a interrogarsi sulla propria vera identità e a riconsiderare il valore attribuito fino a quel momento alla vita e alla morte.

Foi a guerra? Foi a grande tragédia que pôs diante de nós, como realidades, a justiça e injustiça, a convenção e a mentira, e, pior, o túnel negro onde passavam coisas que não foram feitas para a gente ver e teimavam em nos reclamar? [...]

Foi evidentemente a guerra – foi a morte. Foi a morte que se aproximou de nós todos, dos desgraçados e dos outros e nos pôs o problema da vida como uma faca apontada aos peitos. A morte passou para o primeiro plano. A vida não valia nada e era o único valor que possuíamos (Brandão 2000b: 99).

È quindi l'esperienza bellica, mettendo in risalto la minacciosa imminenza della morte, a giustificare l'attaccamento incondizionato alla vita, spingendo allo stesso tempo a una decisiva resa dei conti. Che proprio tale esperienza, come nota Andrea Cortelassa "consenta all'individuo – lo costringa anzi – a incontrare la propria verità, individuale e/o collettiva, è del resto un vero e proprio *tòpos* della «letteratura di guerra»" (Cortelassa 1998: 56). Un *tòpos* che nel caso di Brandão emerge tanto dai passaggi delle *Memórias* che, come quello sopraccitato, fanno esplicito riferimento al periodo del conflitto, quanto nei due capitoli in esame della sua opera del '17.

Negli uni come negli altri, infatti, si fa strada l'idea, comune alla quasi contemporanee *Considerazioni attuali sulla guerra e la morte* (1915) di Sigmund Freud (cf. Freud 1976), che qualora un evento eccezionale intervenga a svincolare l'individuo dalle restrizioni morali normalmente imposte dalla convivenza civile, il suo destino sia quello di riesaminare radicalmente i valori che fino a quel momento hanno retto la propria esistenza. Un esame di coscienza che per entrambi gli autori risulta direttamente esposto alla tentazione di abbandonarsi senza remore a una soddisfazione quasi bestiale dei propri impulsi, ciò che Brandão chiama "godere la vita a grandi sorsi" ("gozar a vida a plenos haustos"; Brandão 2000b: 99). Cadute le maschere dell'ipocrisia, l'uomo si troverebbe così faccia a faccia con la nuda violenza dell'esistenza: "a fome, o egoísmo, a dor – o homem em frente do homem" (Brandão 2000a: 316). È questa la condizione disperata, nichilistica (o se si preferisce "post-apocalittica"; Eiras 2005: 138) che, complice il clima psicologico che accompagna lo svolgimento del conflitto in corso, si rivela con singolare nettezza di contorni ed evidenti implicazioni sociali nella prima versione di *Húmus*, per poi stemperarsi e farsi al contempo più universale e più astratta nelle successive rielaborazioni dell'opera.

## BIBLIOGRAFIA

### A. Fonti

- Brandão, R. (1982), *O Padre*, Lisboa, Vega.
- Brandão, R. (1998), *Memórias (Tomo I)*, edição de J.C. Seabra Pereira, Lisboa, Relógio d'Água.
- Brandão, R. (2000a), Raul Brandão, *Húmus*, 1a Edição Fac-Similada, in Id. *Húmus*, I, edição crítica de M.J. Reynaud, Porto, Campo das Letras.
- Brandão, R. (2000b), *Memórias*, III, edição de J.C. Seabra Pereira, Lisboa, Relógio d'Água.
- Brandão, R. (2006), *Paisagem com figuras. Dispersos 1887-1930. Volume II*, Organização de Vasco Rosa, Porto, Ambar.
- Séguier, J. (1894), *Um Dia em Lourdes. A peregrinação nacional*, in "A Leitura. Magazine Literário", 1º Ano, Tomo I, Lisboa/Rio de Janeiro, Empresa Internacional/H. Lombaerts & C., pp. 123-143 e pp. 280-301.

---

**B. Letteratura secondaria**

- Bauman, Z. (1992), *Modernity and the Holocaust*, Oxford, Basil Blackwell, 1989; ed. it. *Modernità e Olocausto*, tr. di M. Baldini, Bologna, Il Mulino.
- Cortellassa, A. (1998) (a cura di), *Le notti chiare erano tutte un'alba. Antologia dei poeti italiani nella Prima guerra mondiale*, prefazione di M. Isnenghi, Milano, Bruno Mondadori.
- Eiras, P. (2005), *Esquecer Fausto. A fragmentação do sujeito em Raul Brandão, Fernando Pessoa, Herberto Helder e Maria Gabriela Llansol*, Porto, Campo das Letras.
- Ferro, T. Ramires (1984), *Introdução. Raul Brandão e a questão social*, in Raul Brandão, *Os Operários*, fixação do texto, introdução e notas por T. Ramires Ferro, Lisboa, Biblioteca Nacional, pp. 15-267.
- Freud, S. (1976), *Zeitgemässes über Krieg und Tod*, in “Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften”, 4 (1)/1915, pp. 1-21; ed. it. *Considerazioni attuali sulla guerra e la morte*, in Id. *Opere 1915-1917. Introduzione alla psicoanalisi e altri scritti*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 119-148.
- Gentile, E. (2014), *Due colpi di pistola, dieci milioni di morti, la fine di un mondo. Storia illustrata della Grande Guerra*, Bari, Laterza.
- Isnenghi, M. (1989), *Il mito della grande guerra* [1970], Bologna, Il Mulino.
- Janion, M. (1986), *La letteratura romantica come documento delle congiure*, in F. Cataluccio (a cura di), *Testi letterari e conoscenza storica. La letteratura come fonte*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, pp. 95-134.
- Kern, S. (1988), *The Culture of Time and Space 1880-1918*, Cambridge, Harvard University Press, 1983; ed. it. *Il tempo e lo spazio. La percezione del mondo tra Otto e Novecento*, tr. di Barnaba Maj, Bologna, Il Mulino.
- Machado, J.M. Moura (1979) (org.), *Biblioteca de Raul Brandão*, in “Revista de Guimarães”, 89, pp. 453-517.
- Placanica, A. (1993), *Storia dell'inquietudine. Metafore del destino dall'Odissea alla guerra del Golfo*, Roma, Donzelli Editore.
- Ramos, R. (1994), *A Segunda Fundação*, VI, in José Mattoso (direção de), *História de Portugal*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Rei, M. (2011), *Materia e Sogno. L'universo immaginario di Raul Brandão*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Reynaud, M.J. (2000), *Metamorfoses da escrita*, Porto, Campo das Letras.
- Torres, E. Cintra (2010), *Zola, Lourdes and the New Religious Crowd in Ideological Debates in Portugal (1894-1932)*, in “Conserveries mémorielles [en ligne]”, #8 <<http://cm.revues.org/758>> [consultato in data 11/02/2014].
- Vasconcelos, J.M. (1982), *Sobre O Padre de Raul Brandão*, in R. Brandão, *O Padre*, Lisboa, Vega, pp. 7-14.
- Viçoso, V. (1984), *Das feridas de narciso ao pânico no reino das ideologias*, in R. Brandão, *O Pobre de pedir*, Lisboa, Editorial Comunicação, pp. 19-99.
- Viçoso, V. (1999), *A Máscara e o Sonho (Vozes, imagens e símbolos na ficção de Raul Brandão)*, Lisboa, Edições Cosmos.

**MATTEO REI** • Lecturer in Portuguese literature at the Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures, University of Turin. His research interests focus on Portuguese and Lusophone literature in the Nineteenth and the Twentieth century. He published papers in Italy and Portugal, and two books: *Materia e Sogno. L'universo immaginario di Raul Brandão* (2011) and *Impressões do Crepúsculo. Studi sulla letteratura portoghese di fine Ottocento* (2012).

**E-MAIL** • [matteo.rei@unito.it](mailto:matteo.rei@unito.it)



# L'INTERNATIONALE DES LECTEURS

Une politique de la littérature étrangère en temps de guerre  
chez Benjamin Fondane

---

*Adrian* TUDURACHI

**ABSTRACT** • *The Readers' International. A foreign literature policy in war times in Fondane's essays.* Between 1919 and 1922, B. Fondane engaged himself into a legitimisation enterprise, which grew into a unique form of reading internationalism. By radically stating the subjective nature of all 'preferences', the essayist could figure out the character of a reader free from all national determinations, able to cross the cultural limits as well as the prejudices on their actual hierarchy. Our essay proposes to examine this form of contingency and contact with foreign literatures, inspired, paradoxically, by the warlike imaginary of the First World War.

**KEYWORDS** • Benjamin Fondane, First World War, "Readers' Internationale", global system of literatures, 'preferences'.

*Les lecteurs de tous les pays forment eux aussi un peuple.*  
B. Fondane, *Entre la France et L'Allemagne* (1921)

## 1. Le droit de lire en français : vers une internationale des lecteurs

**AU LENDEMAIN** de la guerre, Benjamin Fondane s'est préoccupé de caractériser, de légitimer et de défendre ce qu'on pourrait appeler une position de « lecture » bien singulière. Il revendique, ni plus, ni moins, son droit de lire en français, et de parler des œuvres d'une autre littérature comme si elles faisaient partie de son propre patrimoine national. La lecture « en français » est, plus qu'un passe-temps agréable, un type d'action politique. La question qui l'anime est essentielle pour la fierté d'une littérature « petite » : comment peut-on être « lecteur français » tout en étant écrivain roumain ? Fondane se conduit à tel point selon cette idée qu'il se prête entre 1919 et 1922, plusieurs fois par semaine, à une vaste activité de presse dédiée à la communication de l'actualité littéraire et idéologique française. Qui plus est, il fait publier en 1921 un recueil d'essais intitulé *Images et livres de France*, dont il vante la qualité particulière de parler de dix auteurs français, sans passer par aucune médiation culturelle. Fondane refuse en effet de commettre les gestes que l'importation d'une littérature étrangère requerrait. Pratiquement, il évite à dessein toute justification devant le public roumain. « Il ne s'agit pas des écrivains les plus importants » dit-il. Et il ajoute : « On n'offre point un paysage littéraire didactique ». Autrement dit, la littérature française n'y est pas en raison de sa valeur pédagogique ou illustrative. Ce n'est pas parce qu'elle pourrait intéresser en Roumanie qu'on la diffuse en Roumanie. Elle est envisagée tout simplement comme objet d'une expérience directe : « Nous avons eu l'impression que nous publions les articles en France, dans une revue française ». Fondane veut la liberté de rapporter ses lectures sans aucun conditionnement culturel. Sous cette forme utopique et projective il imagine une forme strictement individuelle

d'activité. Aussi, fait-il l'apologie du lecteur comme « tempérament » : « les écrivains... sont choisis selon le seul goût d'un tempérament, de sa curiosité appliquée sur autant de plans qu'elle peut maîtriser » (Fondane 1980: 27)<sup>1</sup>. Ce qu'il revendique est le droit – par rapport à une littérature étrangère – à une carrière strictement subjective de lecture.

Il ne s'agit pas d'un plaidoyer innocent pour la subjectivité. On est ici en pleine politique internationale et ce qu'on vise est l'institution d'un nouveau rapport avec les cultures étrangères. La figure du celui qui lit en français est la représentation d'une nouvelle possibilité de la géographie culturelle européenne. Reconnaître ce « droit » est admettre que la distance entre la Roumanie et la France, entre deux cultures sensiblement différentes, peut être parcourue à la manière d'un lecteur. La réflexion de Fondane relève donc de l'économie de l'échange international : peut-on mettre la littérature roumaine dans un autre rapport avec la littérature française ? Ou plus précisément : le lecteur peut-il aider à la découverte d'une nouvelle surface de contact entre les cultures ?

Ce questionnement doit être replacé dans un contexte. Un peu plus d'une décennie avant, en 1909, un livre de G. Ibrăileanu (1970) posait le problème de la situation de la littérature roumaine par rapport aux littératures européennes prestigieuses. La démonstration mettait en lumière l'importance du rapport d'imitation dans la constitution de la culture littéraire en Roumanie : il apparaissait non pas seulement comme source d'une production littéraire directement influencée par les modèles étrangers, mais aussi comme source, par ricochet, des mouvements de réaction critique. Cela aidait à comprendre que le rapport à l'étranger était une composante constitutive de la culture roumaine<sup>2</sup>. En même temps, l'essai de Ibrăileanu reconstituait ce que Pascale Casanova (1999) appelle « un système » littéraire : un rapport de tension dans le champ national, entre les forces de résistance et les forces reproductrices, qui implique une forte dépendance d'un réseau international des relations de prééminence culturelle. La génération de Fondane, formée à l'« école » de ce nouveau modèle de systématisation de la culture littéraire roumaine, en hérite les préoccupations. La plupart de ceux qui fonderont l'avant-garde en Roumanie au début des années '20 ne partagent plus la représentation romantique de la littérature roumaine comme création « originale » et solitaire du peuple. Ils situent la culture roumaine dans le cadre d'une économie mondiale des valeurs littéraires, par des images qui rendent le positionnement relatif, dépendent d'un centre, ou tout simplement le positionnement hétérotopique dans une géographie aux cases multiples : l'« endroit maudit », la « province », l'« île », la « marge » etc. (Tudurachi 2013). « Le complexe de la périphérie » que Paul Cernat (2007) avait identifié comme thème central de toute l'avant-garde roumaine ne fait que donner une idée de l'ampleur de cette obsession.

La fiction d'une lecture en français chez Fondane n'est qu'une possibilité d'articulation différente du système littéraire global. *Lire* est une manière de s'installer dans une géographie internationale. « Les livres nouveaux, écrit-il, sont des trains pour l'Europe et pour le présent trop bruyant et fébrile » (Fondane 1980: 371). Pour Fondane, la posture du *lecteur* qu'il construit soigneusement a une vocation culturelle implicite : chaque livre qu'il rapporte, chaque nouvelle sur la littérature française qu'il communique engage une relation spécifique à la grande culture. Finalement, ce sont ces gestes-mêmes qui mettront la culture roumaine et les cultures européennes prestigieuses dans un nouveau rapport. S'il y a une littérature internationale interconnectée, son réseau est à refaire au niveau du tissu très fin des lectures. D'ailleurs, dans cette année même, 1921, Fondane évoque la notion goethéenne de « littérature mondiale » (*Weltliteratur*). Dans un article dédié aux rapports entre la France et l'Allemagne après la

<sup>1</sup> Toutes les traductions des textes roumains nous appartiennent.

<sup>2</sup> D'ailleurs, Fondane lui-même (1980: 194-202), dans une relecture du livre de Ibrăileanu datant de 1922 lui reproche de ne pas avoir compris le caractère nécessaire de l'imitation et d'avoir aspiré à la constitution d'une dimension « créatrice ».

guerre, il introduit l'idée d'une vaste communauté des lecteurs : « Goethe avait rêvé au droit du critique de percevoir et de juger, sans obstacle et parti-pris, toute œuvre d'art – le droit du critique d'extraire l'œuvre de l'étagère pour la mettre dans le temps. L'art ne peut être internationale que pour le lecteur et le critique » (Fondane 1980: 421). La littérature mondiale n'est pas la totalité des littératures, n'est pas une élite des chefs-d'œuvre, et elle n'est pas non plus l'autorité symbolique émanée par une culture centrale par rapport aux cultures périphériques. Elle est la somme des gestes de lecture qui franchissent les frontières dans la consultation des volumes qui appartiennent aux patrimoines étrangers. En littérature, la seule *internationale* est celle des lecteurs. Et Fondane ne manque pas de faire allusion à l'internationale socialiste et de parler d'un « peuple des lecteurs » à l'instar des peuples prolétaires : « Le long des nations, malgré les frontières, des populations nouvelles, créées par l'inégalité économique circulent – les bourgeois et les prolétaires. Les lecteurs de tous les pays (et j'entend ici surtout les artistes-lecteurs) forment eux aussi un peuple » (Fondane 1980: 422).

Les enjeux de cette idée sont évidents. Devant un système international qui ne reconnaît que le rapport simple d'imitation unidirectionnelle de la *grande* à la *petite* culture, la lecture offre une alternative différente presque en tous les points. C'est qu'elle dessine un parcours plus souple, plus ramifié et plus libre aussi. Celui qui sort le livre de son étagère « sans obstacle et parti-pris » peut orienter son attention vers n'importe quelle culture, dans n'importe quelle ordre. Il n'est pas tenu à emprunter seulement les livres recommandés ou consacrés, il n'est pas tenu à respecter quoi que ce soit dans l'économie des échanges culturels. Sauf que pour cela il faut opérer un changement radical : la circulation des formes et des idées, qui était du ressort des institutions symboliques, qui dépendait des autorités culturelles établies par de longues traditions devrait se recentrer sur une pratique subjective ; autrement dit, il fallait justifier une réforme de l'ordre international à partir d'un simple geste de lecture, foncièrement individuel. C'est dans ce contexte que Fondane convoque les thèmes de la guerre. Le déplacement forcé des individus, le déracinement des communautés, la rivalité entre les grandes cultures, l'interruption des échanges littéraires – toutes ces conséquences du conflit sont du coup investis positivement, soit pour privilégier l'aventure de la lecture, soit pour provoquer la dérive du système littéraire mondial. En fait, la Grande Guerre apparaît comme une *apocalypse* favorable, singulièrement capable de précipiter un changement et de préparer l'avènement d'une nouvelle internationale littéraire.

## 2. Ce que la guerre fait à la littérature : la découverte du lecteur-spectateur

Devant les tentatives d'incriminer la guerre, Fondane s'est plusieurs fois montré réservé. Il n'hésite pas à dénoncer « ceux qui déclareront la guerre une faillite et l'amitié entre les peuples une réalité sentimentale » (Fondane 1980: 369), ne prend pas au sérieux les articles pacifistes de Romain Rolland et traite les textes de André Gide sur la possibilité d'une réconciliation franco-allemande comme naïfs. Hautement significatif est le fait qu'il continue à perpétuer dans l'atmosphère d'après guerre, des attitudes spécifiques au débat dans la guerre. En 1921, Fondane tient à rappeler un texte qu'il avait écrit trois ans plus tôt, en 1918. Il le publie sous un titre faisant allusion à son caractère inédit : *Notes dans un tiroir*. L'article est imprégné des croyances engendrées par le conflit : suspicion envers les autres cultures, hostilité, isolement. Si Fondane tient à rappeler à ce moment précis les circonstances du dérèglement des rapports internationaux, c'est que pour lui l'héritage de la guerre n'a pas été encore dépassé. Il a la conviction que le nouvel ordre émané par la catastrophe mondiale participe à la définition des cultures et de leur contact. Et c'est sous ce titre qu'il cite ces pages écrites pendant la guerre – pour « compléter la physionomie culturelle des peuples » :

Les guerres ont interrompu la circulation facile entre les peuples : du commerce et des idées [...]. Selon Hildebrandt, la classification de l'économie politique prévoit pour notre époque le dernier stade : l'économie-crédit. Mais, l'économie mise à part, il y a, depuis plus d'un siècle, l'idée-crédit. Et le crédit international de l'idée a créé du tirage à Baudelaire, a vulgarisé Flaubert, a diffusé Goethe, a déformé Nietzsche. La littérature bengali a pu prendre par Tagore le prix Nobel et un nègre des colonies françaises, le prix Goncourt.

La guerre rompt pourtant le crédit économique. Alors, le crédit de l'idée s'écroule aussi. Les populations respirent, libérées de l'imitation et de l'hypocrisie qui les maintiennent dans le cadre « européen » (une notion géographique devenue par un acte d'illusion une notion culturelle; une entité injuste de point de vue géographique, qui exclut l'est de l'Europe, c'est-à-dire la moitié) (Fondane 1980: 424).

Regardons de plus près le vocabulaire de ce texte : « crédit », « imitation » et surtout « illusion ». Ce dernier, véritable mot clé qui apparaît plusieurs fois dans ce texte, renvoie directement au livre de Jules de Gaultier, *Le Bovarysme*, une des lectures fondamentales de Fondane. Il désigne la capacité des collectivités de se tromper : croire dans la littérature de l'autre, dans son prestige culturel, l'emprunter et l'imiter relèverait ainsi d'un acte de mensonge volontaire. Admirer Hamlet ou Faust et suivre leur modèle, c'est leur accorder un statut que ces œuvres n'ont pas en réalité. C'est le mécanisme de l'autorité symbolique dans le champ littéraire envisagé comme bovarysme : il explique l'influence littéraire par la tendance humaine de se concevoir autre de ce qu'on est. Ce qui est intéressant est le fait que Fondane ne se tient pas, dans cette pensée du prestige littéraire, aux « centres » traditionnels, français ou allemand ; la littérature bengali ou celle des colonies peuvent tout aussi bien assumer la même fonction. L'essence de la circulation internationale des valeurs littéraires n'est pas une tradition multiséculaire ou un centre géographique fixe, mais l'investissement collectif dans une reconnaissance symbolique. C'est une croyance partagée qui soutient une représentation culturelle convenue depuis longtemps ou un prix récemment institué : l'élément le plus important dans ce processus est le caractère consensuel de la consécration, le fait que le contact avec la littérature étrangère est encadré par un « accord ».

Le rôle de la guerre dans ce système international n'est pas de détruire l'illusion, sinon son véhicule. La rupture du « crédit » signifie la faillite du prestige fondé sur les croyances collectives. Cela ne veut pas dire le retour à une culture fermée sur ses propres ressources, à une littérature générée seulement par les réalités internes, sans expériences de contact, sans « dehors ». Fondane, qui insiste à donner une interprétation personnelle à la théorie de Gaultier, s'appuie sur une distinction entre deux « illusions ». On trouve cette dissociation dans un commentaire intitulé *Éthique et spectacle*, datant de 1922 :

L'illusion est le facteur primordial en toute existence, qu'elle soit éthique ou esthétique. L'antinomie entre la morale et l'esthétique ne consiste pas dans l'opposition entre l'existence de l'illusion, d'une part et son absence, de l'autre. Il y a seulement une différence : la bifurcation de l'illusion dans les deux activités (Fondane 1980: 438).

Sortir d'une illusion collective et éthique qui relève du bovarysme des communautés, c'est tomber sur une autre illusion, individuelle et esthétique. Le sujet qui n'est plus tenu à admirer tel chef d'œuvre imposé par les instances de consécration internationale n'est pas moins capable d'admiration. Sauf que son adhésion à une idée ou à une fiction émanant d'une culture étrangère n'est plus conditionnée par une institution. Il s'agit toujours de manifester son adhésion, de « croire » dans la production culturelle étrangère, mais son engagement sur le marché international se réalise dans un autre style. Devenir conscient des illusions collectives face à la littérature, comprendre le « mensonge » ne fait que libérer une autre manière de s'y investir. Celle-là était la conduite d'un croyant, celle-ci est celle d'un spectateur. Fondane ajoute dans le même article :

---

Lorsque l'illusion intérieure provoque les actes, la somme de l'activité est éthique. Lorsque l'illusion du spectacle provoque les actes [...] l'activité sera appelée esthétique. Nous extrayons donc l'activité en soi de la catégorie de l'éthique, là où Gaultier la met – en sorte que l'activité emprunte son nom en fonction de son origine. Dans l'antinomie entre *être* et *connaître* nous ajoutons à l'instinct vital – l'instinct esthétique, l'instinct du spectacle, qui était chez les Grecs non pas une attitude contemplative, une forme d'agonie, sinon un essor spatial de l'instinct vital, lié au spectacle (Fondane 1980: 438).

Qu'est-ce que le « spectateur » veut dire dans ce contexte ? Essentiellement, deux choses. Tout d'abord, il nomme la variété des attitudes et des conduites d'appréciation. Par rapport à une réaction institutionnalisée, censée se reproduire de façon uniforme dans toute la collectivité, le lecteur en « spectateur » implique la singularité et la diversité. Si la masse du peuple s'exprime par une admiration unifiée, la masse des spectateurs implique une admiration éprouvée différemment par chaque individu : « la Beauté complique le spectacle d'autant d'illusions nouvelles que le nombre des spectateurs, d'autant d'activités que le nombre des illusions » (Fondane 1980: 322). En plus, c'est une activité toujours renouvelée, mise sous le signe de l'*aisthèsis*, de la sensation excitée par la possibilité de la découverte et de la surprise : « la sensibilité est un apport au spectacle d'une activité toujours nouvelle » (Fondane 1980: 322). Le rapport du spectateur à l'objet varie ainsi non pas seulement en fonction de la multitude des individus, mais aussi en fonction de la dynamique de leur disponibilité sensible. Il y a pour Fondane une sensibilité « spectaculaire » qui tient évidemment la place à la sensibilité esthétique : « Avec l'éthique, qu'on abandonne aussi la sensibilité éthique. Qu'on la remplace par la sensibilité spectaculaire » (Fondane 1980: 123).

Ensuite, la figure du spectateur représente un refus de participation, une aspiration à l'isolement que Fondane désigne par le « scepticisme ».

Il est toujours un artiste ou l'artiste. Il sera entraîné par la métaphore, per le vers, par le masque, par le symbole. Il détestera le sentiment et se détachera de la continuité du spectacle sitôt qu'il éprouvera des larmes provoquées par une autre réalité que celle de l'art. Il aura toujours la conscience d'assister à un spectacle. Ce spectateur, pour l'autre spectacle, celui de la vie, s'appellera : le sceptique » (Fondane 1980: 293-294).

Le spectateur est censé manifester une certaine force de séparation par rapport à la collectivité nationale et à son régime de réaction homogène ; et en général par rapport à tout programme qui implique une discipline communautaire. Fondane opposera le « sceptique » aux deux idéologies qu'il perçoit comme sources d'une attitude collective : le nationalisme chauvin et l'internationalisme communiste. Le « scepticisme » serait ainsi l'unique possibilité de penser la position de l'individu dans un monde partagé entre deux programmes de masse : « une seule place lui sera interdite (et, subrepticement les deux manifestes chassent la même proie) : la place de sceptique » (Fondane 1980: 370). Ce qu'on voit ici est la dimension politique du lecteur. Pour déployer son parcours individuel, le sujet doit assumer une posture contestataire, il est censé se séparer explicitement de ce qui tient la communauté nationale ou internationale ensemble. Fondane n'hésite même pas à prononcer le mot « réactionnaire ». En fait, une fois de plus, le côté actif de cet engagement ressurgit ici : le sceptique mobilise une activité singulière – non-encadrée, solitaire et volontairement différenciée –, pas une passivité. Être dans l'espace international à la façon du lecteur signifie tout simplement se conduire selon un autre modèle d'action que celui des collectivités, des communautés ou des institutions.

La guerre n'est pas pour Fondane une interruption de l'échange international. Elle fonctionne comme une charnière entre deux types d'engagements sur la scène mondiale, l'une qui embrasse la littérature suivant aveuglément l'autorité symbolique, à l'instar d'une masse

collective et homogène ; l'autre qui apprécie la littérature sur des trajets variables et individuels. Au lieu d'un échange littéraire international orienté par le prestige, un parcours conduit par l'esthétique. Tandis que le premier est prévisible et mécanique, l'autre met en question, par la réinvention continuelle des repères, la disposition du sujet et son rapport aux œuvres. Loin d'être une force qui renferme les cultures sur elles-mêmes, la guerre n'est que le cadre nécessaire d'une « révolution » des parcours et des appartenances, qui rend possible une nouvelle politique du contact avec les littératures étrangères.

### 3. Vingt livres, cent livres : les deux « internationales littéraires »

Dans le contexte des années '20 l'attitude de Fondane va visiblement à contre-courant : l'internationalisme littéraire est conçu contre la guerre, sur des valeurs symétriquement contraires à celles du conflit. On parle de la réconciliation, on encourage l'unification du champ international et, pour penser le contact avec les cultures étrangères, on préfère rappeler les valeurs refuges de l'universalité. Une enquête réalisée par Jérôme David sur les acceptions historiques de la « littérature mondiale » a mis en évidence le fait qu'à la fin de la guerre on était enclin à investir ce mythe comme une illustration d'une humanité générique. Maxim Gorki qui fondait en 1918 à Petersburg les Editions de la Littérature Mondiale misait notamment sur « l'empreinte d'une unité de sentiments, de pensées et de propre à tous les hommes » (David 2011: 125).

En Roumanie, des idées similaires se structurent autour d'un mouvement intellectualiste dont le chef est un philosophe, C. Rădulescu-Motru (1868-1957). Il avait énoncé dès 1915, avant que la Roumanie s'engage dans la guerre, l'utopie d'une culture littéraire internationale qui élimine la rivalité entre les peuples.

Pour rendre la guerre impossible il nous faudra une culture issue de la solidarité des nations, non pas de leur rivalité, comme celle d'aujourd'hui... Comment recomposer la culture de l'humanité à partir des cultures divers des peuples ? Comment parvenir à une culture propre à toute l'humanité et non pas au Grec, au Latin, au Français, à l'Allemand ? (Rădulescu-Motru 1915: 263)

Après la guerre, ce même projet donnera naissance à une continuation dans la revue *Ideea europeană* (*l'Idée européenne*, 1919-1928). Le champ littéraire international prendra ici la forme d'une égalité idéale des cultures littéraires nationales. La revue propose des articles sur l'actualité des cultures littéraires contemporaines : la littérature moderne de l'Espagne (Popescu-Telega 1920a ; b), les poètes anglais d'« aujourd'hui » (Beza 1920), les courants littéraires récents en Italie etc. Le mot clé est la « représentativité ». On imagine un espace littéraire capable de rendre justice de façon démocratique à tous les patrimoines nationaux, en absence des rapports de concurrence ou de domination. Il s'agit d'une illustration presque neutre : chaque culture littéraire occupe une position dans la champ étranger, dans un échange parfaitement équilibré, sans perte et sans profit. On espère d'ailleurs, symétriquement, que la littérature roumaine soit à son tour représentée à l'étranger, dans le cadre d'une autre littérature. Aussi, la revue annonce-t-elle les traductions parues aux États Unis ou en Angleterre (Protopopescu 1922). Ce qu'on imagine est un réseau des « succursales » et de représentations nationales, appuyé par un mythe de l'organisation<sup>3</sup> : la mise en contact des cultures est le résultat d'un effort supérieur de structuration de l'espace international. En fait, on transfère dans

<sup>3</sup> La constitution du mythe de l'internationale des intellectuels et ses références restent au demeurant assez hétérogènes. Dans les pages de *l'Idée européenne* on invoque le programme du groupement *Clarté* ou celui de la *Revue Internationale de Rome*, ainsi que le modèle de l'organisation syndicale qu'on veut appliquer au monde intellectuel.

le domaine littéraire une préoccupation – centrale dans le groupement de *Ideea europeană* – pour une collaboration mondiale des intellectuels. On pense la littérature selon le modèle du réseau des élites qui serait une alternative non pas seulement à la guerre, mais aussi à la politique :

Ce serait la réalisation parlante et active du cerveau mondial au milieu des peuples. L'idée d'une aristocratie de notre race qui s'envolerait sur l'aile du mot et s'emparait d'un globe que les politiciens et les sauvages détruisent... Une libération de la terre non pas des frontières, car elles sont naturelles et utiles, mais des suspicions insensées, des rivalités mesquines et des manipulations bancaires... L'écrivain est par excellence le facteur mondial de la société, il est l'homme qui vit plus que personne dans la vie et les frontières des autres. Pourquoi ne formerait-il, avec tant de moyens, avec la force foudroyante de sa parole, et le prestige de la supériorité intérieure l'état majeur universel, l'aréopage de l'humanité ? Ce n'est pas une utopie, plusieurs grands journaux entre les mains des dix écrivains les plus connus, avec les filières multiples et les influences qu'ils pourraient engager – pourraient capturer l'Europe comme dans une toile d'araignée (Protopopescu 1923: 2).

Ce contexte accueille, sans grande surprise, l'idée d'un patrimoine littéraire commun. Un article paru en juillet 1921, *Les meilleurs livres. Bref manuel de culture générale* se propose de « comparer cinq listes provenant de cinq pays différents, composées au cours du XIXe siècle pour voir ce qui se retrouve partout » (Grimm 1921: 1). L'enjeu est toujours d'envisager une littérature qui a cours dans un autre espace culturel, d'identifier les auteurs « qui sont appréciés en dehors de leur pays » ; ce qu'on souligne en outre est un effort de détacher cette « appréciation » internationale des conditions affectives qui l'ont orientée. Une fois de plus, c'est le souvenir de la guerre qui impose cette exigence : on veut effacer toute trace de l'attitude partisane d'une communauté, obtenir une neutralité de l'appréciation. L'espace international recomposé à partir des cinq listes nationales implique notamment la suppression de la perspective :

...dans cette appréciation des livres entre un élément personnel ; la sympathie d'une époque ou d'un pays embrasse un écrivain parce qu'il a réussi à exprimer les pensées et les sentiments de ceux qui étaient là. Néanmoins, pour juger de sa valeur, il est nécessaire de voir ce que disent les autres... il faudrait s'arrêter surtout sur ces œuvres qui reflètent des pensées et des sentiments des gens de tous les temps et de tous les endroits... (Grimm 1921: 2).

La réponse de Fondane à cet article met en évidence la singularité de son positionnement. Il réagit très rapidement, durant le mois de juillet 1921, et il intitule son texte de façon polémique, faisant allusion aux cent livres des listes : *Les meilleurs vingt livres*. Quel est le sens de ce jeu des nombres ? En tout cas, ce n'est pas seulement une question de quantité. « Vingt » ne désigne pas moins de livres que « cent », mais renvoie à un modèle d'orientation dans la bibliothèque complètement différent. On l'appelle parfois le « jeu de l'île » (indiquer quels livres on prendrait sur une île...). Sujet de prédilection des enquêtes littéraires au XXe siècle, dont l'invention remonterait à 1913, il a été décrit par Christophe Pradeau (2013: 156) comme une alternative au canon, fondée sur la logique des préférences : « Ce que le jeu de l'île manifeste c'est le hiatus entre la littérature canonique et la littérature vivante, entre les œuvres disponibles et celles qui se trouvent à s'actualiser par la lecture, qu'elles soient répertoriées ou non par les histoires de la littérature, qu'elles y occupent une place marginale ou centrale ». Il s'agit d'affirmer le droit de choisir, en fonction de disponibilités strictement individuelles, sans commune mesure par rapport aux autres, n'importe quel parcours de lecture. « Quels sont les livres... ceux que je n'emprunte pas, ceux dont j'écris, ceux que je cherche à promouvoir » (Fondane 1980: 161). Fondane, qui s'imagine dans un bateau qui coule, en train de sauver une bibliothèque, réclame son droit à s'affranchir de tout conditionnement universel, communautaire ou traditionnel. Là où les « cent » livres impliquent l'illustration d'un goût commun ou d'un

consensus, les « vingt » livres suspendent toute nécessité. Ils indiquent une ouverture totale du patrimoine mondial à tous les parcours, dans tous les sens de la temporalité, ascendant ou descendant, sans restriction de hiérarchie ou de norme et sans obéissance aux institutions du champ littéraire. Autrement dit, les « vingt » livres impliquent le refus de tout cadre capable de prescrire la liste des contacts avec les littératures étrangères. « L'écrivain à l'état d'aventure » disait Marielle Macé (2013: 29) de ce parcours sans « script ». Et Fondane n'hésite pas de braver, en soulignant le caractère complètement imprévisible du trajet de lecture : « les meilleurs livres je ne les ai pas encore lus » (Fondane 1980: 163).

Deux « internationales littéraires » s'y définissent presque symétriquement. Car ce n'est pas seulement la logique du canon et du patrimoine consensuel qui rencontre la logique des préférences et des choix singularisants, sinon deux conduites parallèles. Au caractère organisé de l'internationale des intellectuels, s'opposent la dérive, l'improvisation et l'urgence de l'« internationale des lecteurs ». Qu'est-ce que le jeu de l'île et sa variante reprise par Fondane, le bateau qui coule, que la métaphore d'un état d'exception ? Ensuite, aux aspirations élitistes de ceux qui veulent confier la sort de l'humanité aux « dix écrivains, les plus connus », répond le caractère démocratique du « droit de lire » (Fondane 1980: 400-402), donné à chacun. Et finalement, à l'utopie pacifiste et unificatrice promue par le groupement de *Ideea europeană* – l'affirmation insistante du droit à la ségrégation et à la différenciation, même au risque du conflit.

Dans ce rapport, l'« internationale » rêvée par Fondane paraît avoir un déficit de reconnaissance. Si le mythe d'un patrimoine commun se laisse facilement reprocher son caractère utopique, un espace international fondé sur les préférences peut sembler bien fictif. Et pourtant, il faut rappeler qu'il s'agit là d'une difficulté dont la tradition de notre culture littéraire est responsable : l'histoire littéraire nationale nous a habitué à une image compacte du champ littéraire, laissant peu de place à l'initiative individuelle. Or, en réalité les mouvements de la culture nationale, ses rivalités, ses contacts ou ses échanges privilégiés n'engagent pas tous les acteurs dans le champ. La preuve la plus simple en est fournie par les carrières des écrivains tentés par le bilinguisme ou le plurilinguisme<sup>4</sup> : la décision de Cioran d'écrire en français (ou celle de Fondane en occurrence, après qu'il déménage à Paris) n'est qu'une option personnelle qui n'est pas partagée par la plupart des auteurs roumains. Repenser la littérature en fonction d'un tel type de situation littéraire met en lumière la force des préférences et ouvre la perspective vers une articulation plus libre et plus fragmentaire de l'espace international. Michel Espagne, spécialiste des transferts culturels, essayait récemment d'envisager un champ littéraire mondial qui, au lieu de refléter la politique et les interactions des grandes systèmes nationaux, s'apprête à réunir les pratiques transgressives des auteurs (traductions, partage de langues, exil ou diaspora etc.) et leurs trajets irréguliers le long des frontières : « l'histoire littéraire, à mesure qu'elle se dégage de sa fonction d'illustration identitaire, et se rapproche de la pratique des auteurs, devient un phénomène de plus en plus complexe » (Espagne 2013: 316). C'est dans le sens de cette histoire plus complexe qu'on doit comprendre le projet de Fondane.

#### 4. En guise de conclusion : les « fenêtres ouvertes vers l'Europe »

Qu'en est-il de cet héritage de la guerre repris au compte de la littérature ? Il est clair que le conflit y est une source puissante de représentations qui s'imposent aux contemporains. Comme tout événement majeur d'ailleurs, la guerre s'offre naturellement comme filtre

<sup>4</sup> Il n'est pas anodin de remarquer que la pensée du système international aujourd'hui se fait, par exemple chez Pascale Casanova (1999), à partir des cas singuliers tels Kafka, Cioran ou Joyce et de leurs trajets internationaux fortement particularisés.

interprétatif des réalités. Mais en sus de cette qualité, il faut reconnaître sa capacité de penser le système mondial de la littérature, les rapports aux autres cultures littéraires, les contacts et l'économie des échanges littéraires. C'est que la réalité des « littératures combattives », comme appelait Pascale Casanova (2013) la situation des littératures « petites » dans le champ international, se laisse naturellement formulée en termes du conflit. La guerre est appropriée pour décrire la rivalité qui tient ensemble le système mondial, qui oblige les cultures littéraires à se définir l'une contre l'autre, qui les force à se situer dans des rapports corrélatifs en tension permanente (la culture allemande qui s'oppose à la culture française, la culture américaine qui se délimite de la culture du vieux continent etc.). À l'encontre l'internationale des intellectuels qui essaie de projeter l'espace mondial par une négation peu plausible de la rivalité des nations, la guerre est de ce point de vue porteuse d'une vérité : elle est capable de représenter un sens de la différence, de la séparation, de l'incongruité qui est en jeu dans l'appropriation de la littérature.

Au fond, ce que Fondane s'apprête à reconstituer par cette figure est l'inégalité et la dissymétrie essentielles à tout système littéraire, reléguées au niveau des individus et des parcours personnels. La guerre devient ainsi une occasion pour libérer les possibles de la communication internationale, pour élargir le spectre des rapports, pour y intégrer les contacts imprévisibles et épisodiques. Elle permet de pousser le système international à sa limite et d'imaginer son fonctionnement en dehors de toute mécanique de l'échange littéraire (qui serait réglée par la géométrie du centre et de la périphérie, par la solidarité entre les marginaux etc.). On comprendra pourquoi Fondane, qui participe en 1922 à la fondation de *Contimporanul* (*Le Contemporain*, 1922-1932), la première publication d'avant-garde en Roumanie, continue d'évoquer la guerre pour traduire les ouvertures d'un nouvel espace européen. L'article qu'il propose pour le numéro inaugural, *Fenêtres ouvertes vers l'Europe*, fait l'apologie d'un programme de traductions, dans un vocabulaire qui trahit le souvenir de la catastrophe : « le vieux continent vit aujourd'hui comme un hôtel avec la peinture pourrie... des portes qui ne se ferment plus, avec toute la vie des chambres déversée comme par un phonographe sur les corridors » (Livezeanu 2013: 1169). C'est aussi l'article qui mentionne, encore avec des précautions, le nom de Tzara. Parce que la carte du continent ravagée par le conflit, qui permet la circulation affranchie des livres et des gens, est la carte qui ouvre la possibilité de l'invention radicale. Sans doute, l'avant-garde a-t-elle des ressources bien plus riches pour figurer l'espace international (à ne penser qu'à la puissante image de l'amitié (Vaillant 2010: 280-282) qui relie les groupements sur une carte internationale polycentrique). Mais le fait que la guerre, promue comme solution provisoire par Fondane, s'est avérée capable de travailler à fond la liberté et la révolution poétique reste sans contestation une preuve des promesses de cette figure qui, pour un moment, ont pu combler ses difficultés.

## BIBLIOGRAPHIE

### A. Corpus

- Beza, M. (1920), *Poeți englezi de astăzi* (Poètes anglais d'aujourd'hui), in "Idea europeană", II, no. 50 : 1.
- Fondane, B. (1980), *Imagini și cărți* (Images et livres), introduction par M. Martin, édition établie par V. Teodorescu, Bucarest, Minerva.
- Grimm, P. (1921), *Cele mai bune cărți. Scurt îndreptar de cultură generală* (Les meilleurs livres. Bref manuel de culture générale), in "Idea europeană", III, no. 70, pp. 1-2.
- Ibrăileanu, G. (1970), *Spiritul critic în cultura românească* (L'esprit critique dans la culture roumaine, 1909), édition établie par C. Ciopraga, Jassy, Junimea.
- Rădulescu-Motru, C. (1915), *Războiul și cultura modernă* (La guerre et la culture moderne), in "Noua Revistă Română", XVI, no. 20, pp. 262-265.

- Popescu-Telega, A. (1920a), *B. Perez-Galdos*, in "Ideea europeană", I, no. 35, p. 1.
- Popescu-Telega, A. (1920b), *Santiago Rusinol. O pagină din literatura Spaniei moderne* (Santiago Rusinol. Une page de la littérature de l'Espagne moderne), in "Ideea europeană", II, no. 42, p. 1.
- Protopopescu, D. (1922), *Scriitorii români în America și India. Spre o internaționalizare literară* (Les écrivains roumains aux États Unis et en Indes. Vers une internationale littéraire), in "Ideea europeană", IV, no. 91, p. 2.
- Protopopescu, D. (1923), *Cu ocazia sărbătoririi lui Shakespeare la Londra*, in "Ideea europeană", V, no. 121, pp. 1-2.

### B. Littérature secondaire

- Casanova, P. (2011), *La guerre de l'ancienneté*, in P. Casanova (dir.), *Des littératures combatives. L'internationale des nationalismes littéraires*, Paris, Raisons d'Agir, pp. 10-31.
- Casanova, P. (1999), *La république mondiale des lettres*, Paris, Seuil.
- Cernat, P. (2007), *Avangarda românească și complexul periferiei* (L'avant-garde roumaine et le complexe de la périphérie), Bucarest, Cartea Românească.
- David, J. (2011), *Spectres de Goethe. Les métamorphoses de la littérature mondiale*, Paris, Les Prairies ordinaires.
- Dabene, V. et al. (2012) (dir.), *L'histoire littéraire des écrivains*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne
- Espagne, M. (2013), *L'histoire littéraire et les frontières*, in V. Dabene, J.-L. Jeannelle, M. Macé, M. Murat (dir.), *L'histoire littéraire des écrivains*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, pp. 305-325.
- Livezeanu, I. (2013), « *Windows toward Europe* » ; *The new Forms and the « poetry of true life »*, in P. Brooker et al. (ed.), *The Oxford Critical and Cultural History of Modernist Magazines, III. Europe 1880-1940*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1156-1183.
- Macé, M. (2013), *Situations, attitudes*, in Dabene (2012), pp. 27-78.
- Martin, M. (2008), *Entre excès et modération : les articles littéraires de B. Fundoianu*, in "Euresis", no. 3-4, pp. 64-79.
- Pop, I. (2008), *Benjamin Fondane dans les revues roumaines d'avant-garde*, in "Euresis", no. 3-4, pp. 237-244.
- Pradeau, C. (2013), *La littérature depuis le roman*, in Dabene (2012), pp. 139-164.
- Tudurachi, A. (2013), *La découverte de la province dans la littérature roumaine*, in "Transylvanian Review", XXII, supplement no. 1, pp. 21-32.
- Vaillant, A. (2010), *L'Histoire littéraire*, Paris, Armand Colin.

**ADRIAN TUDURACHI** • Ph.D. Research fellow, Institute of Linguistics and Literary History "Sextil Pușcariu" (Cluj-Napoca), Romanian Academy. His research is mainly centered around the historical-socio-literary enquiry into the Romanian literary ideas in a broad time span which includes XIXth and XXth century. Other research topics: nationalism in language representation, literary culture of *small nations*, literary theory at the peripheral spaces, World-Republic of Letters. His most recent publications include: *Le stéréotype ethnique dans la littérature roumaine d'avant-garde et les dérives de l'internationalisme*, in T. Hunkeler (ed.), *Internationalisme, nationalisme et traditionalisme dans les avant-gardes européennes*, Paris, Garnier, 2014 (sous presse); *Le nationalisme des avant-gardes: les contextes mineurs*, in I. Bot, A. Tarantino, A. Saraçgil (eds.), *Storia, identità e canoni letterari*, Firenze, Firenze University Press, 2013, p. 189-198; *L'identité nationale: réalité, histoire, littérature*, Bucharest, 2008 (ed. with I. Bot), "Transylvanian Review", XXII (2013); *Frontières intérieures / Inner Frontiers* (ed. with I. Balasz and I. Bot).

**E-MAIL** • adrian.tudurachi@gmail.com

# InCONTRI

---

IL MONDO A SCUOLA.

*Formare gli insegnanti  
di lingue e di letterature straniere*

a cura di  
Elena MADRUSSAN



# PRESENTAZIONE

---

*Elena MADRUSSAN*

**CHE LA FORMAZIONE** degli insegnanti sia una questione cruciale è oramai un luogo comune. Assai più complesso è invece riconoscerne e affrontarne la problematicità entro un orizzonte culturale che sia insieme solido e articolato. Infatti, la scuola, oltre a essere il sismografo di un'epoca e di una società, resta il luogo fondamentale in cui è possibile lavorare concretamente alla formazione di intelligenze consapevoli e critiche, visioni del mondo ampie e complesse, rinnovati orizzonti culturali e civili.

Le lingue e le culture straniere, in questo senso, hanno un ruolo determinante, soprattutto nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, dove gli insegnanti spesso faticano a coordinare l'esigenza specialistica degli indirizzi di studio alla più ampia conoscenza umanistica dei processi di cultura, quelli della tradizione e quelli in atto. Quel ruolo, poi, è ancor più importante se si pensa a quanto l'apertura al mondo e alla sua conoscenza siano esigenze imprescindibili del nostro tempo, declinate nelle più diverse realtà scolastiche e sociali.

L'esperienza recente del Tirocinio Formativo Attivo (T.F.A.), nell'a.a. 2011/2012, per le classi di abilitazione in Lingue e in Lingue e Civiltà Straniere (per inglese, francese, spagnolo, tedesco) risulta essere un pretesto di riflessione utile proprio in questo senso. Il tentativo del presente lavoro di raccordo delle diverse voci coinvolte (curato da chi scrive sia in questa sede che, nel primo ciclo di T.F.A., in qualità di Referente in Ateneo per le classi di abilitazione in Lingue), è quello di far emergere istanze, nessi, testimonianze e contenuti di *come* l'insegnante di lingua e di lingua e civiltà possa incidere positivamente nel processo di formazione della personalità, delle competenze e della consapevolezza degli studenti, e di quanto il suo impegno in situazione possa risultare decisivo anche in virtù degli strumenti culturali messi in gioco. Per questo, la pluralità delle voci disciplinari e la molteplicità degli sguardi, qui in dialogo fra loro, restituisce ancor meglio le ragioni di una riflessione in prospettiva.

Ad un primo approccio alla questione della formazione degli insegnanti nel contesto normativo e socio-culturale attuale, in cui la questione del *lavoro formativo* va ancor più e meglio salvaguardata valorizzando il compito dell'Università in tale direzione, seguono i contributi relativi ai differenti ambiti disciplinari coinvolti. Infatti, a partire dalle caratteristiche peculiari dell'ambito linguistico e culturale di riferimento, dai suoi stereotipi e dai suoi archetipi e dalle competenze linguistico/culturali necessarie, gli Autori hanno lavorato su alcuni degli snodi operativi che risultano imprescindibili per formare l'insegnante di scuola secondaria. Se l'impianto metodologico è, spesso, comune – il lavoro sui testi, sugli autori e sugli argomenti di riferimento –, le pratiche didattiche e il lavoro individuale o di gruppo per l'elaborazione di progetti capaci di suscitare l'interesse, la partecipazione e l'impegno degli studenti di scuola secondaria, in differenti realtà scolastiche e sociali, risulta felicemente difforme di caso in caso, descrivendo, così, un quadro complessivo piuttosto variegato: dalle diverse lingue e letterature/civiltà (rispettivamente con i contributi di Virginia Pulcini e Paola Della Valle per inglese; Enrico De Gennaro per francese, Maria Isabella Mininni e Paola Calef per spagnolo; Marcella Costa, Alexandra Hausner, Peggy Katelhön e Michaela Reinhardt per tedesco), alla innovatività della didattica delle lingue moderne (Elisa Corino), alla questione pedagogica della relazione insegnante/studente (Gianluca Giachery). Esperienze, riflessioni e argomentazioni,

dunque, in cui i differenti contenuti disciplinari finiscono per convergere sulla medesima prospettiva: fare sempre della scuola un'esperienza culturale e formativa significativa.

**ELENA MADRUSSAN** • Assistant professor in Education at the University of Turin, Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures. Her fields of research are the philosophy of education, phenomenological-existential pedagogy, relationism, education in diary writing. In the academic year 2011/2012 she was a member of the CIFIS Board for the teaching qualification in Foreign Languages and Literatures for High School teachers.

**E-MAIL** • [elena.madrussan@unito.it](mailto:elena.madrussan@unito.it)

# IL LAVORO FORMATIVO DELL'INSEGNANTE

Il caso delle Lingue e delle Civiltà Straniere

---

*Elena* MADRUSSAN

**ABSTRACT** • *The educational work of teachers. The case of Foreign Languages and Cultures.*

Nowadays, how is it possible to deal with the crucial issue of teacher training without giving in to the temptation of seeing them as technocrats of knowledge? On what conditions is it possible to return teachers their decisive educational role? How is it materially possible to anchor this role to the complexity of the specific socio-cultural situations in which teachers work and will work in the future? These are the three questions examined in this article, which, in part, makes use of the recent experience of the first series of Tirocinio Formativo Attivo (T.F.A.) for teacher training and in the light of the deep awareness that the work of teachers should be interpreted above all as cultural commitment “en situation”. Particularly the case of teachers of Foreign Languages and Cultures lends itself well to the identification of the need for a school rethought as a laboratory of life and culture. A laboratory placed in an open and well-structured horizon –regarding the main four European languages– where the humanistic knowledge of cultural processes can effectively rediscover a strong perspective of sense. This gives rise to the idea that the cultural instruments involved have an essential role, with regard to the educational relationship between teachers and students, or with respect to their mutual existential ability to plan, or concerning the fundamental role of the school – particularly secondary school, which is too often perceived as the least inclined to “educate” – in the education of a conscious and critical intelligence, of wide and complex visions of the world, of richer civil and cultural horizons.

**KEYWORDS** • education, teachers, secondary school, T.F.A., languages, literature, humanistic culture, educational work.

## 1. Il dispositivo della formazione degli insegnanti

**DA QUALSIASI** punto di vista la si guardi, la questione della formazione degli insegnanti e del loro lavoro è inesorabilmente legata alle vicissitudini che riguardano la scuola italiana. Se è vero, infatti, che la scuola, in quanto istituzione, è sempre uno dei sismografi più significativi del tempo presente, è anche vero che, come testimoniato da tutta intera la sua storia, essa è contemporaneamente il luogo privilegiato del possibile cambiamento sociale e culturale<sup>1</sup>. E lo è anche – in qualche caso soprattutto – in virtù del lavoro formativo degli insegnanti. Del resto, è proprio tale condizione ambivalente – organismo di governo e controllo da una parte e luogo di formazione, cultura ed emancipazione dall'altra – ciò che fa della scuola “il luogo nel quale una

---

<sup>1</sup> Per la storia della scuola, oltre all'imprescindibile Ambrosoli (1982), si rinvia almeno a: Bonetta (1997), Santamaita (2010), Susi (2012). Per una riflessione sulla scuola come “atto costituzionale” e sulla sua attualità di senso si veda Ricuperati (2007).

civiltà descrive programmaticamente il proprio destino” (Erbetta, 2010: 5), cioè quello spazio semantico in cui le sedimentazioni del passato costruiscono le condizioni per il loro stesso superamento. Per questo, allora, la sua ambivalenza va tenuta ben presente sia quando alla scuola si voglia guardare in chiave istituzionale, in quanto espressione di un’intenzione politica e di governo<sup>2</sup>, sia quando la si voglia osservare al suo interno, ossia volgendo lo sguardo a ciò che accade dentro le mura scolastiche, nella quotidianità esperienziale che la caratterizza di fatto e in situazione.

Infatti, il primo snodo essenziale che riguarda strettamente il lavoro dell’insegnante concerne proprio la consapevolezza di quella irriducibile problematicità, ossia il fatto contingente e insuperabile che l’insegnamento di qualsivoglia disciplina, in qualsiasi ordine e grado d’istruzione, non può prescindere dallo stretto legame tra passato, presente, futuro della scuola e situazione sociale, politica, culturale. Il che chiama l’insegnante a una responsabilità d’azione che si connota in termini progettuali non solo nel suo specifico contesto di riferimento e rispetto all’apprendimento disciplinare, ma nel più ampio quadro della funzione formativa del suo lavoro. D’altronde la sterminata letteratura critica relativa alla scuola, quella, altrettanto vasta, relativa ai processi d’insegnamento e apprendimento, unitamente al quadro normativo di riferimento, anch’esso dotato di una lunga storia e di una nutrita e controversa analisi critica, valgono proprio a testimoniare quanto sia delicato e complesso affrontare la questione. Infatti, che si parli di formazione dei docenti o di contenuti e procedure per insegnare, che si abbia presente la funzione politico-amministrativa dei legislatori o la natura strategica del ruolo socio-culturale della scuola, è pur sempre al *lavoro* dell’insegnante che si torna, in ogni circostanza, a far capo. Ed è proprio in quest’ultimo ambito, così concreto e quotidiano, che finiscono per confluire tutte le conseguenze e le responsabilità del caso.

Bisognerà, allora, fare appello alla intenzione di comprendere che cosa si muove in un’aula scolastica e nella relazione educativo-culturale che la abita per evitare il rischio di cedere alla tentazione – assai spesso irrefrenabile, forse proprio per la difficoltà del tema – della semplificazione. È, questo, un discrimine tutt’altro che banale, perché sia le funzioni istituzionali e i confini normativi sia le istanze culturali, relazionali, formative della scuola e dei suoi protagonisti, concorrono sempre ad attribuire significati, ruoli e rappresentazioni alla scuola, agli insegnanti, agli studenti, alla società stessa. Così che i dispositivi che regolano il funzionamento di un’istituzione attingono e retroagiscono sul terreno delle esigenze, delle attese, delle responsabilità in ragione delle quali l’istituzione è governata. Di qui la possibilità di trovarsi dinanzi a un duplice rischio. In primo luogo, confondere i due piani – quello istituzionale e quello culturale – finisce per produrre approcci fuorvianti – tipici, peraltro, tanto della vulgata corrente quanto degli specialismi di maniera –, quando non veri e propri guasti: improprie sovrapposizioni tra obiettività e soggettività, pretestuose misurazioni dell’incommensurabile, distanze incolmabili tra idealità e realtà. In secondo luogo, privilegiare uno dei due piani a scapito dell’altro significa rinunciare a comprendere la loro reciprocità necessaria. Piuttosto, si tratta, qui, di assumere entrambi gli ambiti nel loro dinamismo intrinseco. Un dinamismo che, proprio in quanto tale, non può che concepire i due livelli del discorso nella loro inesorabile antinomicità<sup>3</sup>.

È a partire da siffatta consapevolezza – e senza poter mai prescindere da essa – che è possibile leggere il dispositivo normativo più recente in materia di formazione degli insegnanti come un primo indicatore dello stato della questione. Indubbiamente tale approccio non solo non esaurisce l’analisi del problema, ma nemmeno può ambire a descriverne i confini, poiché il profilo dell’insegnante che esso suggerisce si limita a stabilire le istanze formali utili ai fini

---

<sup>2</sup> In questa chiave e anche oltre, per una più complessiva lettura dei rapporti tra educazione e politica, si veda Erbetta (2003).

<sup>3</sup> A questo proposito risultano ancora attualissime le riflessioni di G.M. Bertin (1976).

dell'abilitazione all'insegnamento. È certo, però, anche senza scomodare Foucault, che il dispositivo normativo funge da epifenomeno, risultando indicativo di un'intenzione politico-culturale in grado di orientare, innanzitutto, l'impostazione e la visione del sistema d'istruzione nazionale.

In un suo illuminante lavoro di ricognizione critica, Franco Cambi restituiva le vicissitudini ministeriali nazionali dell'ultimo cinquantennio alla similitudine omerica dell'*Odissea scuola* (Cambi 2008). Una odissea in cui, tra riforme e controriforme (Cambi 2010: 48), la scuola si trova attualmente lungo "un cammino ancora incompiuto" e gli insegnanti, e la loro formazione, con essa. In questo quadro di cambiamenti repentini, di inversioni di rotta scandite da riforme, decreti, note ministeriali, sempre in cerca di una scuola 'nuova' e comunque 'più nuova' della precedente, la formazione degli insegnanti assume un rilievo non di poco conto, soprattutto quando si voglia porre attenzione alla loro capacità di 'corrispondere alle esigenze' della 'società complessa' (Ulivieri et al. 2010)<sup>4</sup>. L'incompiutezza a cui si fa riferimento riguarda dunque sia i dispositivi che strutturano la scuola e il suo funzionamento sia il fatto che, per gli insegnanti, si tratta di fare i conti con una "professionalità difficile", insidiata "dall'indifferenza dei ragazzi rispetto alla scuola (e in particolare a una scuola che non gli parla, né a livello emotivo, né a livello intellettuale e/o etico-esistenziale), dalla burocrazia formalista e omologante, dall'opinione pubblica ipercritica e sprezzante, dalla crisi sociale della figura dell'insegnante" (Cambi 2010: 50).

Proprio per questo la loro formazione parrebbe dover mettere in primo piano la capacità di interpretare il presente attraverso la cultura. Una formazione universitaria, dunque, come stabilito da tempo, che tale rimane anche oggi, da quando, dopo lo smantellamento delle S.I.S.S. e con il Decreto 249 del 2010, entra in vigore la nuova disciplina, a firma del Ministro Gelmini. Sulla carta essa prevede il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento al termine di un percorso formativo universitario costituito da una Laurea Magistrale dedicata (limitatamente, peraltro, nel caso che qui ci riguarda, alla scuola secondaria di primo grado) e da un anno di Tirocinio Formativo Attivo, a sua volta costituito da corsi universitari – in parte dedicati alle competenze specifiche richieste per le singole classi di concorso e in parte a quelle pedagogiche – e da 475 ore di tirocinio a scuola. I decreti attuativi che sono seguiti, firmati anche dal Ministro Profumo, hanno tuttavia riguardato soltanto l'anno di T.F.A. E, va detto, nel suo avvio piuttosto concitato vista la ristrettezza dei tempi imposti dal Ministero alle Università, ha richiesto anche un ampio ricorso, per motivi organizzativi contingenti e serrati, alle Norme transitorie presenti nel Decreto stesso e a una pletora di seguenti Note ministeriali di chiarimento che, nel frattempo, sono state emanate. L'accesso riservato, poi, ha implicato l'organizzazione – normata dal medesimo decreto – di tre prove preselettive: una ministeriale, in forma di test a risposta multipla, una prova scritta e una orale elaborate e strutturate dalle Facoltà per ogni classe di abilitazione attivata (l'attivazione è stata concertata con l'Ufficio Scolastico Regionale e approvata dal Ministero). Prove il cui espletamento ha implicato l'impiego, in termini di tempo dall'uscita del bando, di circa sette mesi. Prove al termine delle quali si è potuto dare avvio (immediato) ai Corsi e alla organizzazione, insieme all'Ufficio Scolastico Regionale, del tirocinio a scuola, per concludere il primo ciclo di T.F.A. entro giugno 2013, come richiesto dal Ministero.

---

<sup>4</sup> Andrà necessariamente notato, a questo proposito, che la formazione dell'insegnante ha subito una battuta d'arresto fin dal 2000, anno in cui, con l'introduzione dell'autonomia scolastica, è di fatto venuto meno l'obbligo di 'aggiornamento' per gli insegnanti in servizio. Sicché, da allora, l'ultimo fronte formativo dell'insegnante rimane quello universitario antecedente alla sua immissione in ruolo. Questa circostanza, in certo senso, dice già molto di ciò che è parso essere indispensabile alla scuola e, più in particolare, dice molto di una concezione della 'formazione' come processo destinato a concludersi: un tempo preliminare a quello del lavoro.

Va da sé che il primo anno di attività non può essere assunto come paradigma permanente. Così come va da sé che un'attuazione ancora parziale, in attesa dell'avvio delle Lauree Magistrali per l'insegnamento, non può che restituire una visione parziale. È altrettanto vero, tuttavia, che quel primo anno sembra descrivere ritmi, congiunture, circostanze e, ovviamente, linguaggi, inscritti in un impianto organizzativo tarato su una consequenzialità di causa-effetto, in cui se a prevalere non riuscissero davvero a essere contenuti culturali aperti, critici, di ampio respiro e di solidità disciplinare (garantiti, in questo, dall'incardinamento nelle relative Facoltà/Dipartimenti), non solo si rischierebbe di smarrire quella ricchezza problematica di cui si diceva, ma di alludere al ruolo del docente nei termini di una funzione sostanzialmente esecutiva, mancando così il bersaglio della "professionalità difficile". Del resto, un atteggiamento del genere pare in linea con quanto, dal 2001 in poi, è stato legiferato in merito alle 'nuove' esigenze della scuola, promuovendo l'efficientismo aziendalistico (Madrussan 2011a), curvando il sistema d'istruzione verso una (presunta) maggiore connessione tra scuola e lavoro (Ranieri 2007; Gallino 2006: 93-96) e, di fatto ed esplicitamente, soprattutto mirando a ridurre la spesa pubblica (Cambi 2008; Santamaita 2010: 213-220).

Il principio riconosciuto e perseguito dal Decreto che invece stabilisce l'inversione di tendenza più vistosa rispetto ai precedenti riguarda il profilarsi di un "percorso formativo", secondo il quale agli aspiranti insegnanti deve essere riservata una preparazione pluriennale universitaria che raccordi contenuti disciplinari specifici e contenuti pedagogici. Un raccordo che va iscritto già nel biennio di studi magistrali (previsto, quindi, dalle Facoltà/Dipartimenti), concludendo il quale l'anno di T.F.A. funge da sintesi teorico-esperienziale.

Se il dispositivo che presiede alla formazione degli insegnanti risponde all'esigenza di costruire una professionalità di alto profilo attribuendo alle Università questo compito, ciò che l'Università è chiamata a fare non è soltanto offrire, al miglior livello possibile, gli strumenti culturali del caso (competenze, saperi, abilità, metodi), ma, soprattutto, a strutturare una prospettiva organica, riducendo la frammentarietà culturale e tracciando un percorso solido<sup>5</sup>. In questo senso, l'Università è tenuta, anche nel caso della formazione degli insegnanti, a farsi palestra progettuale, luogo d'esercizio, d'intelligenza e di riflessività, riconducendo la cultura a strumento critico utile per comprendere i dinamismi dell'agire professionale ed esistenziale.

Nel caso delle lingue e delle civiltà straniere nella scuola secondaria ciò sembra ancor più significativo: luoghi semantici colmi di rappresentazioni della differenza, della pluralità, della problematicità. Luoghi, peraltro, potenzialmente molto vicini alla concretezza esperienziale degli studenti, e capaci di mostrare, assai meglio di altri, il rapporto stringente vita-cultura, declinato nelle corrispondenze tra lingua e civiltà, tra visione del mondo e postura del pensiero, tra alterità e prossimità.

E se, com'è evidente, niente può risultare più avulso da tutto questo quanto la rigidità muta di una tabella e il linguaggio tassonomico-giuridico che la riguarda, si può certo ricavare il necessario spazio di sensibilità culturale nell'altro polo dell'antinomia: quello dei contenuti, della scelta, dell'impegno responsabile per una conoscenza aperta, salda e ricca. Un impegno,

---

<sup>5</sup> A questo proposito, e per dire di come anche i dispositivi possono essere concepiti in maniera culturalmente congrua, l'offerta formativa per le otto classi di abilitazione in Lingue e Lingue e Civiltà Straniere dell'Università di Torino, in particolare rispetto ai Corsi cosiddetti 'disciplinari', è stata concepita evitando il più possibile frammentazioni in microarticolarzioni, per favorire un percorso il più possibile completo pur nella quantità ridotta di crediti e di ore previsti per ogni Classe. L'offerta formativa è reperibile su <<http://www.dipartimentolingue.unito.it/Facolta/Contents/OS-corsi-tfa.asp>> e su <[http://www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl/View?doc=comunicazioni\\_tirocinanti.html](http://www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl/View?doc=comunicazioni_tirocinanti.html)>. Quanto alle funzioni organizzative e di coordinamento tra gli Atenei piemontesi, l'Ufficio Scolastico Regionale e, dunque, tra le diverse classi di abilitazione è stata fondamentale la costituzione del Centro Interateneo per la Formazione degli Insegnanti Secondari (<<http://www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl>>).

---

insomma, grazie al quale la scuola possa continuare a rimanere quell'insostituibile luogo di autentica formazione.

## 2. La questione della formazione degli insegnanti

Alla nota affermazione freudiana secondo la quale insegnare è una delle tre professioni impossibili – le altre due sono curare e governare –, Pier Aldo Rovatti ha recentemente accostato l'idea che

Insegnare è “impossibile” in un senso positivo poiché l'insegnamento non è mai riducibile a una disciplina oggettivabile: per il semplice fatto che l'insegnamento ha a che fare con la soggettivazione, con il diventar soggetti [...]. Insegnare significa, né più né meno, *insegnare a qualcuno come diventare un soggetto*: neanche solo un cittadino, e neppure soltanto un cittadino critico, cosa che dovrebbe essere l'ovvio compito di ogni scolarizzazione (Rovatti, 2013: 46).

Eppure, continua Rovatti,

questo “impossibile” è reale, attraversabile nelle pratiche effettive, anzi è quella dimensione la cui presenza può attraversare da parte a parte le pratiche dell'insegnare e la cui assenza mortifica inesorabilmente tali pratiche. Dunque, sì, insegnare è impossibile, tuttavia ogni vero insegnamento si nutre di tale impossibilità (Rovatti, 2013: 46).

È, questa, a buon titolo, una delle ragioni per le quali chi si candida all'insegnamento avverte l'urgenza di sapere di più e meglio *come* disporsi nell'orizzonte del suo compito. E avverte, soprattutto, il rischio di smarrire il senso del proprio agire, consapevole com'è che conoscere – bene e molto – non equivale a sapersi muovere tra i differenti universi di significato che il mestiere d'insegnare implica. Infatti, circoscrivere il sapere entro i confini di una routine rispetto alla quale, con il tempo e l'esperienza, ci si può acconciare all'abitudine, entrare nell'ordine di una ripetitività rassicurante, o viceversa sentire il rischio della propria insufficienza rispetto a un lavoro “impossibile”, insieme a quello della progressiva pauperizzazione della cultura o a quello della ingerenza dell'espletamento burocratico rispetto a ruoli e funzioni, sono alcuni dei motivi essenziali in ragione dei quali la formazione degli insegnanti richiede particolare sorveglianza culturale. Infatti, la tentazione di sottovalutare tali questioni significherebbe non solo e non tanto ricadere in un ordine semplicistico del discorso, ma farvi precipitare la scuola stessa.

Se gli insegnanti, proprio in virtù della prassi e dell'esperienza empirica, sanno bene che il loro lavoro ha a che vedere con una dose consistente d'imprendibilità, agita nella relazione – soprattutto nella relazione con gli studenti ma non solo – e certo non riducibile a qualità performative legate alla somministrazione e all'amministrazione dell'apprendimento, è perché comprendono che insegnare non equivale mai all'adagio – scientificamente davvero stantio – della ‘trasmissione del sapere’, ma che corrisponde a qualche cosa di radicalmente altro dai linguaggi buro-standardizzati della competitività<sup>6</sup>. Il lavoro dell'insegnante richiede, piuttosto,

---

<sup>6</sup> Si rinvia, a questo proposito, al significativo saggio di Beatrice Bonato sul *Senso e non senso della competizione* che apre il fascicolo di “aut aut” – da leggersi, peraltro, nella sua interezza – dedicato a *La scuola impossibile*. Di quel testo, in particolare, risultano pregnanti le considerazioni rispetto all'inganno che s'annida in certa ideologia meritocratica, distinta dal merito, e rispetto alla quale il compito richiesto all'insegnante lo costringe ad un'impropria scissione – e non solo riguardo alla valutazione degli apprendimenti – tra oggettività e soggettività, uniformando, peraltro, pedestremente le discipline scientifiche a quelle umanistiche (Bonato 2013: 9-20). Per altro verso, nello stesso fascicolo, Kirchmayr descrive il doppio livello di discorso che pervade non solo le pratiche d'insegnamento, ma anche il

impegno critico, capacità di comprendere il contesto e di agire su di esso, esige reciprocità relazionale, conoscenza solida e appassionata (Mottana 2007 e 2010), esercizio di un'autorevolezza tutta da conquistare e implica, perciò, capacità immaginativa, riflessiva e progettuale. E questo vale, ovviamente, per i più diversi contesti sociali e scolastici nei quali gli insegnanti operano. La problematicità del loro mestiere, in questo senso, non solo non è risolvibile in un formulario di strategie d'intervento – le quali, pur nella loro ammirevole puntualità, alludono necessariamente a una situazione astratta –, ma si radica proprio nella specificità irriducibile dell'essere-in-situazione, nell' "a tu per tu" e nel "di volta in volta"<sup>7</sup>.

Sono, allora, proprio tale problematicità e il suo essere costitutiva al fare-scuola i primi nodi essenziali da porre in evidenza. Si tratta di questioni che necessiterebbero approfondimenti ben più articolati di quanto lo spazio qui a disposizione possa consentire. Eppure è ben vero che è cogente la scissione che rischia di vivere l'insegnante rispetto alle richieste istituzionali di performatività, spendibilità dei saperi, obiettività nella misurazione, standardizzazione della valutazione e ottimizzazione dei risultati, da una parte, e, dall'altra parte, la fermezza etico-culturale e relazionale richiesta dalla complessità dei contenuti, dalla loro inesorabile incommensurabilità e dall'esigenza di un'"etica della comprensione", come ci ha insegnato, a suo tempo, Edgar Morin (1999/2001: 97-110)<sup>8</sup>. Se si considera poi il fatto che anche sociologi del calibro di Ulrich Beck (1997/2008) e Alain Touraine (1997/1998) da tempo segnalano, a partire dalle condizioni economico-sociali date, l'urgenza di invertire la rotta rispetto all'iperspecializzazione del sapere per riconquistare una conoscenza di ampio respiro, umanistica e scientifica, in grado di interpretare incisivamente il presente e, quindi, di farsi investimento determinante per il futuro, bisognerà considerare che l'acquisizione di conoscenze sempre più complesse e articolate debba misurarsi costantemente con il senso delle prospettive culturali proposte. Se, di fatto, la dispersione scolastica e il correlato aumento (impressionante) delle famiglie in condizione di "povertà relativa", la costante riduzione della spesa pubblica destinata alla scuola (poco più del 4% del PIL nazionale), il cosiddetto 'analfabetismo di ritorno', sono fenomeni oramai allarmanti nel panorama sociale nazionale<sup>9</sup>, non è difficile

---

linguaggio che è venuto progressivamente a connotarlo: "la mostruosità della scuola odierna è infatti l'apparente universo di senso che il linguaggio burocratico-ingegneristico proietta sulla relazione, nel tentativo di plasmarla secondo un ordine di significati che nulla ha a che vedere né con le finalità dell'insegnamento né con quelle, prive di finalità, della semplice bellezza del sapere. Quel linguaggio, fingendosi mezzo per i linguaggi settoriali, in realtà li domina alle spalle, orientandoli e componendoli in un unico processo sigillato *esteriormente*" (Kirchmayr 2013: 63).

<sup>7</sup> Per una opportuna analisi pedagogica dell'essere-in-situazione e per le sue derivazioni fenomenologico-esistenziali si rinvia a Erbetta (2005/2011); Iori (2006); Madrussan (2012).

<sup>8</sup> In questa chiave è stato ancora un Morin allarmato e allarmante ad osservare che "il sapere è divenuto sempre più esoterico (accessibile ai soli specialisti) e anonimo (quantitativo e formalizzato). Inoltre la conoscenza tecnica è riservata agli esperti, la cui competenza in un dominio chiuso si accompagna a un'incompetenza quando questo campo è parassitato da influenze esterne o modificato da un evento nuovo. In tali condizioni il cittadino perde il diritto alla conoscenza" (Morin 1999/2000: 11).

<sup>9</sup> Questi e altri dati, provenienti dalla Commissione di Indagine sull'Esclusione Sociale presieduta, allora, da Marco Revelli, sono stati messi a disposizione della riflessione culturale già nel 2009, in occasione di un Convegno organizzato da "Paideutika" i cui esiti sono stati raccolti in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11. In quella circostanza e alla luce di un'analisi comparativa relativa ai Paesi europei, Revelli segnalava che "se dall'analisi delle nude cifre, dei numeri, si passa a uno sguardo e a una valutazione più generale, l'impressione è davvero che sia in atto un'opera di profonda destabilizzazione di uno strumento, la scuola, che è forse l'unico spazio *dinamico* – ma non *liquido* – che ci è rimasto per elaborare quel complesso processo di comunicazione e di apprendimento che va sotto la cifra della 'civiltà', per usare un termine sintetico" (Revelli 2010: 22-23).

intuire la decisività di una scuola ancor più consapevole e impegnata a garantire il proprio ruolo formativo e di emancipazione sociale.

Anche per questo la frontiera del senso del mestiere di insegnare, per quanto apparentemente imprevedibile possa sembrare, dimora stabilmente nella quotidianità delle aule e si concretizza tanto nelle domande degli studenti – talvolta esplicite, talvolta mute, talvolta trascritte nelle prossemiche della noia e del disinteresse – quanto nella riflessività dell'insegnante che, agendo, non può che interrogarsi sulla 'presa' e sulle conseguenze del suo lavoro. Rispetto a questo, per esempio, operare sul piano formativo nella direzione di una più compiuta consapevolezza della problematicità dell'evento formativo non potrà che collocare l'insegnante nella centralità del suo compito culturale. Non solo, quindi, convocando l'ampio dibattito recente sulle esigenze reali e fittizie della scuola, ma anche recuperando quel minimo di contezza storica sulle intrinseche dicotomie che riguardano l'insegnamento – educare e istruire; senso e azione; autorità e libertà; normatività e descrizione; teoria e prassi –, sulla loro inesorabile compenetrazione e sul loro radicamento in situazione. Fino a definire quella consapevolezza essenziale a una *operatività significativa*, capace sia di sorreggere qualsiasi stile d'insegnamento sia di evitare il rischio di chiudersi “nel recinto di saperi tecnici indifferenti al più profondo scopo storico-culturale che vivifica l'anima [della scuola]” (Erbetta 2010: 5). Così che, per dirla con Riccardo Massa, è ben vero che “occorre compiere l'elogio dell'istruzione, perché l'istruttore avvia un processo reale a partire da cose ben determinate e praticabili”, purché l'elogio di tale processo reale si misuri sempre con il fatto, parimenti contingente, che

questo è possibile solo a partire da un contesto altrettanto determinato e dal più ampio campo d'esperienza che si iscrive in esso. È un simile campo che consente di andare al di là delle figure caricaturali e macchiettiste dell'insegnante che crede di fare l'educatore, di quello che aspira a dare una formazione o di quell'altro che vuole solo istruire. E anche al di là delle diverse attribuzioni – amati o odiati, disprezzati o ammirati, obliati o rammemorati – che gli insegnanti assumono, a seconda delle circostanze, nell'esperienza dei ragazzi (Massa 1997: 30).

In altri termini, non c'è “tecnico del sapere pratico” – per dirla con Sartre – che possa rispondere all'esigenza trasformativa che pervade l'insegnamento e che struttura, in ogni istante, l'agire dell'insegnante<sup>10</sup>. C'è, quindi, ragione di ritenere che le deformazioni implicite allo smarrimento del senso, all'enfasi sulle procedure, all'uso propiziatorio di dispositivi sottratti alla loro funzionalità strumentale finisca per allontanare i contenuti culturali dall'esperienza di vita e l'insegnante dal suo mestiere.

Infatti, il contenuto culturale, qualsiasi esso sia, può *sempre* trovare eco nell'universo di significati e di rappresentazioni del mondo utili ad allenare lo sguardo dello studente a visioni più pregnanti della realtà che lo circonda, ma il *lavoro* dell'insegnante consiste proprio nella capacità di individuare quegli strumenti *servendosi* dei quali quella occasione di senso arrivi a destinazione. Se, allora, almeno da Carl Rogers in avanti, esistono paradigmi funzionali ad “imparare a imparare”, tuttavia non esiste, come voleva Paci, un modo per “insegnare a educare”. Così che il *lavoro formativo* dell'insegnante varrà piuttosto a restituire significato al proprio operare, mettendo continuamente alla prova la propria intelligenza interpretativa e dialogico-comunicativa, anche decostruendo quel sistema di pregiudizi e di falsificazioni che vorrebbero ingessarne la funzione culturale – e forse anche l'intelligenza stessa – all'interno di schemi e modelli.

<sup>10</sup> Fondamentale, quindi, la distinzione proposta da Vanna Iori, tra l'“essere-in-didattica” e il “fare didattica”, dove, nel primo caso, “la didattica è sempre un'interazione *tra esistenze*” e, nel secondo caso, “trincerarsi dietro una tecnica significa anteporre l'uso di ‘ciò-che-si-sa’ all'uso di ‘ciò-che-si-è’, mettere in campo il proprio sapere senza *giocar-si* anche sul piano esistenziale” (Iori 1994: 32).

Per cui se la formazione dell'insegnante non può essere confusa con il suo addestramento, né metodologico né disciplinare, e se l'impossibilità di insegnare consiste, fundamentalmente, nell'impossibilità di imbrigliarne la definizione in forme codificabili, trasparenti e certe, essa va piuttosto interpretata come esercizio ermeneutico per imparare, innanzitutto, ad "abitare la scuola" (Massara 2005/2011). Dove l'abitare non significa soltanto corrispondere alle attese istituzionali ma assumerle nell'ordine di quella progettualità formativa in virtù della quale lo studente

si gioca la vita nel commercio con il mondo e con gli altri soggetti che vi abitano. E dunque [una progettualità] che fa del mondo non un oggetto ma il campo della sua esperienza, la possibilità di situazioni realmente vissute che mettono in gioco la sua intenzionalità e la sua libertà, a partire da quell'ancoramento alle radici che affondano nella sua stessa realtà (Massara 2005/2011: 142).

Difficile non cogliere la straordinaria opportunità costituita, proprio in simile direzione, dalle lingue e dalle civiltà europee moderne, se non altro perché gli ambiti del sapere che queste discipline convocano – dalla storia alla geografia, dalla letteratura agli stili di vita, dal lessico alla linguistica – possono raggiungere il nodo focale di un futuro già presente.

### 3. Per un'operatività significativa nell'esperienza di formazione

È vero: la prima difficoltà dell'a-tu-per-tu con lo studente, e in particolare con l'adolescente della scuola secondaria, è *raggiungerlo* con i contenuti culturali. A nulla possono valere, in tal senso, né il ricorso al formalismo relazionale né l'utilizzo di strategie di compiacimento, né la semplificazione dei contenuti né la retorica dell'utile. Piuttosto, a suscitare l'attenzione potrà essere la messa in discussione del già-noto, la strutturazione di un'opportunità concreta di costruzione di una visione del mondo più consapevole e critica, l'appello esplicito all'esercizio di sé e della propria presenza vitale. Così che il lavoro dell'insegnante richiede, come s'è già detto, uno sguardo duplice, che contestualizzi opportunamente la scuola (Mantegazza, Seveso 2006) e ne riconosca le contraddizioni interne, per potersi meglio collocare in una asimmetria relazionale lucida e antidogmatica<sup>11</sup>. In secondo luogo, prevede l'assunzione dell'universo dei contenuti culturali a disposizione come pretesto operativo in grado di mostrare quella prossimità tra vita e cultura in virtù della quale individuare il senso dello stare a scuola, sia per lo studente che per l'insegnante stesso.

È lungo queste due direttrici che temi come il rapporto tra soggettività e alterità, della sua rappresentazione nella figura letteraria del mostro o in quella del migrante e dello straniero, così come l'analisi del linguaggio e della sua autorità latente, anche nelle diverse forme di rappresentazione culturale del dissenso, o ancora nelle articolazioni del viaggio come esperienza di tras-formazione, sono alcuni esempi – quelli emersi dal lavoro dei Corsisti T.F.A. delle classi di abilitazione in Lingue e Civiltà Straniere<sup>12</sup> – di come sia possibile immaginare e progettare

<sup>11</sup> Sull'asimmetria della relazione educativa è essenziale Bertolini (1988). Sull'ambivalenza del rapporto tra normatività e descrizione si veda Erbetta (1994). Sulla medesima falsariga, rispetto alla quale la problematicità della relazione intersoggettiva nell'azione didattica si declina su più versanti, si rinvia almeno alla questione della manipolazione (Demetrio 1994) e a quella della "comunicazione culturale" (Pomi 1994).

<sup>12</sup> Si fa qui riferimento agli Abilitandi delle classi A246, A346, A446, A546 (cioè per l'insegnamento di lingua e civiltà francese, inglese, spagnola, tedesca) che hanno partecipato al "Seminario pedagogico per la formazione linguistico-culturale" tenuto da chi scrive. L'idea di definire un progetto tematico sul quale far convergere le competenze disciplinari, linguistiche e di civiltà, relative a tutte e quattro le lingue, ha dato vita ad un ampio confronto critico-culturale. Sia sulle ragioni per le quali privilegiare un argomento

(anche analiticamente) un'operatività significativa. Si tratta, per questi emblematici congegni culturali, di far convergere nell'ipotesi progettuale – che rimane tale fino alla sua messa alla prova in situazione, dove possono essere modificati, arricchiti, emendati o cestinati, a seconda dei casi – di elaborare un percorso curricolare strutturato su almeno tre livelli. Il primo livello riguarda la scelta del tema, su cui si lavora avendo a disposizione un quadro consapevole della realtà socio-culturale e relazionale specifica, oltre che un ampio bagaglio di conoscenze da selezionare e mettere a disposizione dell'intervento. Il secondo livello chiama immediatamente in causa il *come* dell'azione, nella sua forma originaria della scelta dei testi – di qualsiasi natura essi siano: narrativi, artistici, storici, d'intrattenimento, purché diversificati per approccio e per contesto d'appartenenza – da comprendere ed esplorare e nelle loro strutturazioni linguistiche e nel significato civile e culturale che esse veicolano. Il terzo livello, che riguarda ancora il *come*, attiene, invece, allo stile d'insegnamento, ossia alla modalità relazionale e di personalità che l'insegnante mette in gioco nel corso della lezione. È infatti anche in funzione di questa e degli obiettivi formativi e d'apprendimento che s'intende raggiungere che sarà motivata la scelta dei metodi e degli strumenti considerati, nella fattispecie, più opportuni.

Com'è evidente, a emergere in primo piano e in maniera inesorabile, è la soggettività dell'insegnante. È, infatti, la sua intelligenza interpretativa e riflessiva a costituire quello che in queste pagine si è definito il suo *lavoro* e a destinarne qualsiasi attuazione specifica all'orizzonte etico-culturale del suo mestiere. E questo ben al di là tanto degli stereotipi psicologistici sulla figura dell'insegnante, quanto della misurazione obiettivistica dei risultati, poiché a dare sostanza, colore, forma e significato all'azione intersoggettiva che si svolge in classe è tutto quanto viene messo in atto nel proporre relazioni culturali<sup>13</sup>. La relazione cui qui si fa riferimento, quindi, non può che svilupparsi sui piani intrecciati dell'esperienza vissuta e della cultura. Un'esperienza che riguarda sia l'insegnante sia lo studente sia la classe, e che pervade l'atmosfera che si produce – e perfino gli scarti che la disarmano o che la mettono in scacco – di quei contenuti duraturi e dinamici che ne fanno un'irrinunciabile occasione formativa.

A cosa può valere, allora, sapere che tale occasione non può sciogliersi nella decifrazione lineare e cumulativa di un sapere codificato ma vissuto come inespessivo, se non per rivendicare una problematicità che diventa essa stessa forza critica, curiosità intellettuale, desiderio di mettersi in gioco, esigenza di comprendere?

Quando Jerome Bruner – per dire di chi ha fatto della dimensione cognitiva il centro del suo pensiero e della rivoluzione pedagogica che ne è seguita – ha magistralmente dedicato uno dei suoi *Saggi per la mano sinistra* al rapporto tra identità e romanzo moderno, non ha forse

---

piuttosto che un altro – suscitare interesse e partecipazione proponendo temi vicini all'esperienza degli studenti, valorizzando nel contempo la pienezza di contenuti talvolta anche molto complessi – sia sulle modalità e sugli strumenti con i quali approcciare e sviluppare l'argomentazione. Il fatto che si trattasse di ipotesi di lavoro, eventualmente, laddove possibile, da proporre in aula nell'ambito del tirocinio a scuola – così, in alcuni casi, è stato –, ha favorito l'immaginazione, pertinente e argomentata, circa la situazione specifica di riferimento. Lo sforzo immaginativo è, infatti, una straordinaria risorsa di dinamicità e di messa alla prova del proprio lavoro: richiede una centratura sul contesto e un conseguente ritorno critico sulle proprie posizioni, fino a costituire una continua prova interpretativa che fa, semmai, della sedimentazione dell'esperienza un'occasione di ripensamento e non il pretesto per un assestamento ripetitivo. Così, i temi individuati dai sei gruppi di lavoro si sono prestati ad ulteriori riflessioni in aula, in cui il confronto tra le differenti realtà linguistico-culturali e le modalità scelte per l'intervento in classe hanno dato modo agli Abilitandi stessi di mettere in gioco e di ampliare il proprio universo semantico di riferimento.

<sup>13</sup> L'idea di leggere l'azione culturale come un fare-relazioni e la relativa analisi specifica è di provenienza paciana. Per la sua elaborazione in chiave pedagogica ci sia consentito di rinviare a Madrussan (2011b e 2012: 59-80).

messo in scena la trama di una ideale operatività significativa? In quella circostanza, assumendo a pretesti riflessivi alcuni romanzi-chiave – precisamente *Lo straniero* di Camus, *Il grande Gatsby* di Fitzgerald, *Il compagno segreto* di Conrad e *La morte di un uomo qualsiasi* di Romain – lo psicologo statunitense esamina il problema della crisi nella formazione del carattere. Il fatto che tale questione sia così propria del vissuto adolescenziale, non dovrà parere, qui, una banale *captatio benevolentiae*, quanto la prova provata di un interesse costitutivo per il conoscere, appunto. Infatti, la questione della crisi identitaria non solo è una di quelle che più marcatamente ha attraversato la cultura – e non solo quella letteraria – degli ultimi due secoli, ma sollecita anche la riflessività di chi vi si accosti in merito alla radicalità degli interrogativi fondamentali che riguardano l'esistenza soggettiva.

L'ampiezza di riferimenti che Bruner mette poi in campo – da Erikson a Jung, dal mito greco alla scultura gotica – suggerisce, certo, l'esigenza di una consapevolezza culturale profonda e di ampio respiro, perché proprio questo è uno degli elementi che alimentano la comprensione del nostro tempo e generano lo slancio vitale del cambiamento. Non sarà un caso, allora, che in questa medesima direzione si sia mosso, più recentemente ed entro una diversissima *Umwelt*, anche Michel Serres, uno dei più significativi studiosi contemporanei francesi, che, vestendo l'apprendimento con l'abito del *métissage* e del multi-verso, restituisce all'insegnamento – e a quello delle lingue e delle civiltà straniere, qui, in particolare – la caratura culturale che gli spetta (Serres 1985/1988; 1991/1992; 1992/2001; 2009/2010).

Sarà, quindi, all'insegna di tale consapevolezza, e senza nessuna fuorviante pretesa di autorappresentarsi come intellettuale, che l'insegnante potrà continuare ad attraversare il proprio sapere, respingendo qualsiasi conoscenza ipostatizzata che ne depotenzi il senso<sup>14</sup>. Di più: di tutto quanto si rimprovera al corpo docente – da cui, talvolta, stando alle semplificazioni dell'opinione comune, costantemente in preda all'oscillazione tra rappresentazioni eroiche e accuse d'ogni specie, sembrano dipendere questioni in verità lontanissime dai suoi compiti – l'aspetto forse più trascurato e tuttavia più decisivo è forse proprio questo: la capacità di osservare, di maneggiare e di dislocarsi scioltamente nel conoscere. Per far questo non è forse necessaria alcuna mistica della 'vocazione'. Sembrano piuttosto necessari intelligenza, curiosità, riflessività, attenzione e tempo. Il tempo impiegato per elaborare, conoscere di nuovo, esplorare *il nuovo*, attualizzare il senso dei processi storici, contaminare, progettare, pensare. Proprio il tempo, semmai, risulta l'assente più colpevole, dentro e fuori l'aula scolastica. Un tempo, magari, da riformulare anche con l'aiuto di dispositivi normativi più accorti, tesi a sottrarre agli insegnanti qualcuna delle troppe ingerenze para-funzionali che gravano sulla quotidianità della vita scolastica. Eppure, un tempo che l'insegnante è tenuto a salvaguardare per tener viva e attiva quell'esperienza culturale maturata nel corso della sua formazione e indispensabile alla sua stessa tutela dall'insidia dell'annichilimento intellettuale.

Certo: a essere condizione originaria indispensabile al lavoro formativo dell'insegnante è giustappunto una formazione disciplinare puntuale, rigorosa, dinamica. Nessuna operatività è spendibile a scuola in assenza di contenuti disciplinari solidi e articolati, così come nessuna intenzionalità formativa è possibile a prescindere dalla conoscenza profonda dei suoi dinamismi costitutivi e storicamente collocati. Per questo, l'idea che la formazione degli insegnanti e la loro abilitazione all'insegnamento siano radicate in un percorso universitario organico e non in dispositivi accessori e successivi alla Laurea sembra una conquista importante, anche se non sufficiente, e foss'anche a prescindere dalle intenzioni. Purché a questo s'arrivi davvero.

---

<sup>14</sup> Un interessante studio sull'autorappresentazione dell'insegnante in formazione e delle conseguenze professionali di questa medesima consapevolezza è quello di Chiarello (2010).

---

**BIBLIOGRAFIA**

- Ambrosoli, L. (1982), *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, il Mulino.
- Beck, U. (2008), *Eigenes Leben*, estratto da U. Beck, T. Rautert, U. Erdmann Ziegler, *Eigenes Leben*, München, Beck, 1997; ed. it. *Costruire la propria vita*, tr. di C. Tommasi, Bologna, il Mulino.
- Bertagna, G. (2008), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Milano, La Scuola.
- Bertin, G.M. (1976), *Educazione al "cambiamento"*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bonato, B. (2013), *Senso e non senso della competizione*, in "aut aut", 358: *La scuola impossibile*, pp. 3-26.
- Bonetta, G. (1997), *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Firenze, Giunti.
- Boselli, G. (1998), *Postprogrammazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1968), *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 1964; ed. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, tr. a cura di M. Manno, Roma, Armando Armando.
- Cambi, F. (2008), *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Casoria, Loffredo University Press.
- Cambi, F. (2010), *La scuola è in frantumi? Tre contributi riflessivi*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11: *La scuola in frantumi*, pp. 47-62.
- Chiarello, F. (2010), *La decostruzione formativa nella vita della scuola*, in Antonio Erbetta (a cura di), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, pp. 79-100.
- Demetrio, D. (1994), *La manipolazione. Vizi e virtù della didattica come tecnica dell'inganno a fin di bene*, in P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 11-26.
- Erbetta, A. (1994), *Normatività e descrizione. Sul problema della relazione tra pedagogia e didattica*, in Piero Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 83-100.
- Erbetta, A. (2003) (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, con la collaborazione di Piero Bertolini, Atti del Convegno "Educazione e politica", organizzato da "Encyclopaideia" (Bologna, 7-8-9 Novembre 2002), Bologna, Clueb.
- Erbetta, A. (2005/2011) (a cura di), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione* (2005), n.e., Como-Pavia, Ibis.
- Erbetta, A. (2010), *Editoriale*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11: *La scuola in frantumi*, pp. 5-7.
- Gallino, L. (2006), *Italia in frantumi*, Roma-Bari, Laterza.
- Kirchmayr, R. (2013), *La dittatura del programma*, in "aut aut", 358: *La scuola impossibile*, pp. 53-64.
- Iori, V. (1994), *Dal fare didattica all'essere-in-didattica*, in Piero Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 27-44.
- Iori, V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere*, Trento, Erickson.
- Madrussan, E. (2011a), *Educazione e fenomeno organizzativo. Breve ricognizione critica di un modello culturale*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 14: *Potere e formazione*, pp. 27-54.
- Madrussan, E. (2011b), *L'inquietudine educativa*, in A. Mariani (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, pp. 97-108.
- Madrussan, E. (2012), *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia.
- Mantegazza, R. / Seveso, G. (2006), *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori.
- Massa, R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza.
- Massara, G. (2005/2011), *Abitare la scuola. Dalla possibilità originaria alla domanda di senso*, in Antonio Erbetta (a cura di), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione* (2005), n.e., Como-Pavia, Ibis, 2011, pp. 125-150.
- Morin, E. (2000), *La tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999; ed. it. *La testa ben fatta*, tr. di Susanna Lazzari, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*, Paris, UNESCO, 1999; ed. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. di Susanna Lazzari, Milano, Raffaello Cortina.

- 
- Mottana, P. (2007), *Caro insegnante*, Milano, Franco Angeli.
- Mottana, P. (2010), *Che ne è del cambiamento? Da una scuola ascetica ad un'esperienza erotica/eretica del sapere*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11: La scuola in frantumi, pp. 26-38.
- Pomi, M. (1994), *Comunicare cultura. Preliminari ad una didattica della formazione*, in Piero Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 129-156.
- Ranieri, A. (2007), *Per una politica della conoscenza*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 6, pp. 23-31.
- Revelli, M. (2010), *Scuola, società, diritti, lavoro*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11: *La scuola in frantumi*, pp. 11-24.
- Ricuperati, G. (2007), *La scuola come atto costituzionale*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 6, pp. 15-22.
- Rovatti, P.A. (2013), *Soggettivazioni*, in "aut aut", 358: *La scuola impossibile*, pp. 41-52.
- Santamaita, S. (2010), *Storia della scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Serres, M. (1988), *Genèse*, Paris, Grasset, 1985; ed. it. *Genesi*, tr. a cura di G. Polizzi, Genova, il melangolo.
- Serres, M. (1992), *Le Tiers-Instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991; ed. it. *Il mantello di Arlecchino. "Il terzo-istruito": l'educazione dell'era futura*, tr. di A. Folin, Venezia, Marsilio.
- Serres, M. (2001), *Eclaircissements. Cinq entretiens avec Bruno Latour*, Paris, Éditions François Bourin, 1992; ed. it. *Chiarimenti. Cinque conversazioni con Bruno Latour*, tr. di A. Colletta, postfazione e cura di M. Castellana, Taranto, Barbieri.
- Serres, M. (2010), *Temps de crises*, Paris, Éditions Les Pommier, 2009; ed. it. *Tempo di crisi*, tr. di G. Polizzi, Torino, Bollati Boringhieri.
- Susi, F. (2012), *Scuola, società, politica, democrazia*, Roma, Armando.
- Touraine, A. (1998), *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997; tr. di R. Salvadori, Milano, il Saggiatore.
- Ulivieri, S. et al. (2010) (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze, Firenze University Press.

**ELENA MADRUSSAN** • Assistant professor of Education at the University of Turin, Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures. Her fields of research are the philosophy of education, phenomenological-existential pedagogy, relationism, education in diary writing. In the academic year 2011/2012 she was a member of the CIFIS Board for the teaching qualification in Foreign Languages and Literatures for High School teachers. Her most recent volumes are *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica* (2008); *Forme del tempo / Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica* (2009); *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine* (2012).

**E-MAIL** • elena.madrussan@unito.it

# A NEW PHASE FOR ENGLISH TEACHER EDUCATION IN ITALY

Testing and training for  
*Tirocinio Formativo Attivo* (TFA)

---

Virginia PULCINI

*It is not the strongest of the species that survives, nor the most intelligent. It is the one most responsive to change.*

Charles R. Darwin

**ABSTRACT** • This article is a report on the programme of teacher training education, known nationally as *Tirocinio Formativo Attivo* (TFA), i.e. *Active Educational Training*, implemented at the University of Torino in 2012-2013, with particular reference to the training of teachers of English in Italian secondary schools. The novelty of this programme lies in the fact that, compared to the past, for the first time courses were entirely planned and managed by universities. The purpose of this report is to bear witness to a procedure which, in spite of its transitory nature, will contribute to the organization of future teacher education programmes, when they come into force, showing both weak and strong points that emerged throughout this experience. First, the criteria adopted for designing and evaluating competitive admission tests are described. Then the contents of the ELT course offered to trainees are presented and discussed.

**KEYWORDS** • EFL teacher education, ELT, language testing.

## 1. Teacher education: from SSIS to TFA

**AFTER** a 3-year gap following the shutdown of the SSIS (*Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario*<sup>1</sup>), initial teacher education for secondary school teachers in Italy has been revived through a new programme known nationally as *Tirocinio Formativo Attivo* (TFA), i.e. *Active Educational Training*. In the past secondary school teacher education consisted of a post-graduate two-year programme implemented by the SSIS, where courses and initial training for prospective teachers were jointly planned and managed by secondary schools and universities. At the end of this programme trainees were qualified to enter the teaching profession in secondary schools (Capra 2007). The novelty of the TFA programme lies in the fact that for the first time courses are entirely planned and implemented by universities, while the role of regional schools is to host trainees for teaching practice, observation and active

---

<sup>1</sup>The SSIS programme started in 1999-2000 and was closed in 2009 at the end of its 9th cycle.

participation in classroom activities under the supervision of a tutor/mentor. It is important to stress that TFA was introduced as a transition from the SSIS model to new degree programmes specifically tailored for teacher education, which were approved by the Ministry of Education,<sup>2</sup> and will consist of a 5-year degree for nursery and primary (including teaching practice) and a 5-year degree followed by 1-year of TFA for secondary schools.<sup>3</sup> In the first place, the new model reduces the length of secondary school teacher education from 7 to 6 years. Secondly, it brings back the main responsibility of teacher education to the institutions which are historically the repository of high knowledge and academic research, i.e. universities. At the same time, it confirms and reinforces collaboration with schools, the place where first-hand know-how and experience are developed, as aptly stated by Pozzo: “La costruzione del sapere professionale non può avvenire che attraverso la pratica, e dunque a scuola (Pozzo 2007, 55).

A synergy between these two worlds – universities and schools – is deemed indispensable for providing high-profile disciplinary knowledge and rigorous training experience in European teacher education, as claimed by Kelly et al.:

Close cooperation between foreign languages departments, teacher education units and schools is crucial in achieving the integration of academic subject and practical experience (Kelly et al. 2004, 5).

A further departure from the SSIS model is that teacher education is separately handled by each relevant department – for modern languages by the Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures. As a consequence, disciplines which were common to trainees of all subjects, such as pedagogy, used to be jointly taught, whereas in the new model, each training programme is responsible for the teaching of such disciplines. Whether this is an advantage or a disadvantage is open to controversial debate, which is not relevant to the present report.

The selection and admission procedures for the first edition of the TFA programme was very long and complex. Because of the time lapse, many graduates and teachers had been waiting for an opportunity to access courses in order to obtain a professional secondary school teaching qualification. The Italian Ministry of Education decided that courses would begin in 2011-2012, but a further delay postponed the whole procedure which actually only began in July 2012. Admission to the TFA programme was gained through an initial selection process run on a national level.<sup>4</sup> The number of applicants for English was 369, including both middle and high school candidates; the selection was passed by 153 candidates (41%). This was to be followed by a further admission examination locally organized by the *head* university in each Italian region, i.e. the University of Torino for Piedmont.

Another crucial component of the procedure was the competitive selection and appointment of school tutors, which was carried out by each local Departmental commission. School tutors would supervise the practical teaching experience of trainees, in joint collaboration with another teacher from the school assigned to each trainee. Only in January 2013 did teacher training internships and university courses actually start, so that the first group of trainee teachers obtained their professional qualification in July 2013.

<sup>2</sup> Law approved by the Italian Ministry of Education on 10 September 2010, No. 249.

<sup>3</sup> <[http://www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl/View?doc=manifesto\\_degli\\_studi.html](http://www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl/View?doc=manifesto_degli_studi.html)>.

<sup>4</sup> The national test consisted of a multiple-choice test in English covering the disciplinary areas of linguistics and pedagogy (10 questions), use of English grammar and idioms (20 questions), British and American literature and civilization (20 questions), and two reading comprehension activities (5 questions each).

In this article we report on, and assess, two components of the TFA procedure for the area of English which were designed and implemented in the Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures of the University of Torino in 2012-2013, focussing in particular on the criteria adopted for designing and evaluating local admission tests, described in Section 2 of this article, and the English Language Teaching course, illustrated in Section 3. The purpose of this report is to bear witness to a procedure which was quite demanding for both academic and administrative staff, and secondly to contribute to the organization of future teacher education programmes in Italy, when they come into force, showing the weak and strong points that emerged throughout this experience.

## 2. The admission tests to TFA

Before TFA began, the Ministry of Education had provided the numbers of trainees to be admitted to the selection process on the basis of the needs for new secondary school teachers in each Italian region. For Piedmont the number of trainees for English would be 50 (20 for middle school and 30 for high school), about 1/3 of the candidates already filtered through the national test. Considering the high level of competitiveness for admission to TFA for English and the social responsibility involved, it was of paramount importance that the testing committees should guarantee validity, accountability and fairness in the construction, administration and assessment of the admission test (McNamara 2000).

According to ministerial guidelines (D.M. 11 November 2011), the local admission tests were to check the candidates' disciplinary knowledge and comprehension, and their analytical and argumentative competence; therefore it should consist of open-ended questions. In addition, for the areas of modern languages the tests should be administered in the foreign language involved. On the basis of these requirements, a panel of professors of modern languages in charge of the TFA procedure for English, French, German and Spanish agreed that the local test would consist of three parts:

- a) reading of a text (about 2,000 characters long) and comprehension questions;
- b) grammatical transformation of sentences;
- c) questions on culture and civilization (for middle schools) and culture, civilization and literature (high schools).

The admission test was to be entirely in the foreign language, as required, and no dictionaries were to be allowed. Furthermore, the balance between language and civilization was to be 2/3 (language) and 1/3 (civilization) for middle schools, whereas for high schools it was to be 1/2 (language) and 1/2 (literature and civilization). Answers were open-ended, in order to test candidates' competence in expressing and organising information and ideas, as required by advanced language proficiency testing (Finocchiaro, Sako 1983; Bachman, Palmer 1996). The contents of the test were to be embedded in language and civilization of the disciplinary area involved, e.g. English language, Anglo-American literature and civilization for candidates in the area of English.<sup>5</sup> The candidates who passed the admission test would be admitted to the oral interview.

### 2.1. The reading comprehension

The texts chosen for the reading comprehensions were: "The death of chick lit?" (adapted from *The Economist*, March 6th 2012) for middle school, and "Business English. Useful, yes.

<sup>5</sup>These requirements were established by the University Decree which regulated the TFA procedure. (Decreto Rettoriale no. 2604, 3 May 2012).

But mandatory?" (adapted from *The Economist*, April 30 2012) for high school. We will consider here the criteria adopted for the evaluation and grading of these tests. As mentioned above, the questions posed by the reading comprehension envisaged open-ended answers with a limited number of words, from a single line (about 10 words) to more complex paragraphs (about 70 words). Open questions may involve a more subjective assessment than multiple-choice tests, and must be marked by hand, but are more suitable for testing advanced candidates. Subjectivity may be partly overcome by preparing model answers (after sampling a good number of test papers) and getting more than one tester to assess the same paper.

Since all the candidates had a degree in English and some had already had a few years' teaching experience, most candidates had a good command of grammatical correctness, choice of vocabulary, punctuation and spelling. The examiners decided to consider the following checklist of components for assessing the reading comprehension answers (adapted from Finocchio, Sako 1983, 231):

- a) the production of the requested length for each answer (in number of words);
- b) overall comprehension of the text;
- c) comprehension of writer's ideas and line of argument;
- d) correct punctuation and spelling;
- e) grammatical correctness and appropriateness;
- f) choice (richness and appropriateness) of vocabulary and idiomatic expressions;
- g) style (appropriateness, coherence).

By way of example, the reading comprehension chosen for the middle school admission test involved familiarity with the contemporary fiction genre called "chick lit".<sup>6</sup> The text dealt with the weakening of this genre and the reasons for this. Most candidates seemed to grasp the overall meaning of the text and managed to explain the reasons for the decline of this genre of women's fiction. Some candidates did not seem to be familiar either with these novels or other genres referred to in the text such as vampire fiction. The richness in figurative expressions contained in the text allowed the examiners to discriminate between those candidates who demonstrated that they had understood these images and were able to discuss them in a creative way, and those who provided vague answers. Question 3, for example, was: "The text above contains several figurative expressions. Choose one and explain it in your own words with reference to its context." Many instances were available to the reader, such as "the bloom is off the 'chick lit' rose" (the decline of chick lit compared to the fading of a rose), "It's tempting, too, to blame vampires for putting a stake in chick-lit's heart." (reference to the success of vampire fiction taking over chick lit, with a mention to piercing the heart with a wooden stake, i.e. the way in which vampires can be killed). But the most meaningful figurative reference was related to the name of this fiction genre, which the writer identified as being one of the reasons to blame for the downturn of chick lit: "it's the dubious and denigrating label that has hung on it like an albatross from the start." Many candidates detected the intertextual reference to Coleridge's "The Rime of the Ancient Mariner" and to the albatross, a symbol of nature, which is killed by the Mariner and hung on his neck by his fellow sailors as a reminder of his crime and of the sense of guilt that will prevent the offender from reaching his goals. In fact, the details of this literary reference were explained in varying degrees of correctness and detail, which weighed on the scores attributed to candidates' answers. Finally, the question regarding the reason why chick lit may be considered a denigrating label gave rise to a variety of answers that only partly highlighted the negative connotation of the term 'chick' (a simple, unintelligent

<sup>6</sup> Chick Lit is the name of a fiction genre which became very popular in the 1990s and was represented especially by British and American writers. Novels are light-hearted and romantic, addressing especially young, single and career women and their existential problems. The first best seller of chick lit was *Bridget Jones's Diary* by Helen Fielding, which was turned into a popular film.

animal) but left out the core point of the answer, i.e. that chick is a slang term for a young woman.

Turning to the other reading comprehension for high school candidates, “Business English. Useful, yes. But mandatory?”, this text presented a proposal put forward by an American professor at Harvard to make English competence mandatory for all employees of multinational companies in the world. In this reading comprehension it was important to understand the writer’s point of view on this issue which was already quite clear in the title itself. However, even if most candidates grasped the general sense of the text, i.e. the doubtful attitude of the writer towards a generalized imposition of Business English, the candidates’ answers were often vague, ineffective or out of focus. Greater difficulty was noted especially with regard to more specific questions, such as the following:

- (1) Question 3. Explain the meaning of “economic powerhouses” (par. 2). Use your own words. (About 20 words)
- (2) Question 5. In par. 6 the writer compares English to weeds. Explain this image in your own words. (About 20 words)

The answer to Question 3 and Question 5 were to be found in the following passages:

(3) English is spoken by lots of people, including the citizens of such economic powerhouses as Australia and Nigeria, she writes.

(4) Like the weeds that seem always to reappear despite the best efforts of pernickety gardeners, English finds its way into other tongues and cultures.

In both cases, many candidates failed to grasp the meaning of ‘powerhouse’ (‘place of intense production’, *not* ‘a place of power’) and ‘weeds’ (‘a wild plant growing where it is not wanted’).

In sum, both reading comprehensions were journalistic articles written in general English and dealing with topics relevant to English majors. The components of language ability tested in the reading comprehensions were both reading (interpretative and analytical competence) and writing skills (argumentative). It may be hypothesised that general weakness in writing, especially academic writing of argumentative texts, may be ascribed to the fact that in the Italian university system most exams are oral and submission of written papers, especially in foreign languages, is not a common practice.

## **2.2. Sentence transformation**

The university panel in charge of the admission procedures agreed on the inclusion in the test of an activity of sentence transformation, aimed at checking competence in advanced grammar. This decision was supported especially by professors of German and French, because of the particular morpho-syntactic complexity of these languages. In the English test, this activity consisted of the presentation of a complete sentence stimulus and the beginning of a transformation to complete using a given prompt so that the second sentence had exactly the same meaning, as in the following model:

- (5) Example: What is his surname? (know)  
Do... you know what his surname is?

Quite surprisingly and unexpectedly, the overall mean score obtained by the English candidates was good but not excellent (see Table 1 below). This confirms the hypothesis

(already advanced with reference to the reading comprehension results) that emphasis on oral communicative skills which has prevailed in EFL teaching over the past decades has caused a decline in the teaching of grammar and writing.

Another problem related to this type of testing activity is that it must be carefully designed so that not many grammatical transformations are possible, preferably only one, to facilitate correction and evaluation. This was not the case for some of the test sentences, which triggered a great variety of unexpected transformations which had to be separately considered as acceptable or not, as, for example, the following:

- (6) “Why don’t we have the old lawn-mower fixed?” (suggested)  
John suggested having / (that) we have the old lawn-mower fixed.

The verb *suggest* can have several patterns of complementation, including a non-finite -ing clause (John suggested having...) or a finite clause (John suggested that ...). The subordinate clause was also transformed in a variety of ways, some of which unexpected but acceptable, such as ‘...that we fix the lawn-mower’, ‘...that the lawn-mower is/should be/must be/will be fixed’, etc...

### 2.3. Civilization and literature

The final section of the test consisted of questions regarding civilization for middle school, civilization and literature for high school. This part of the test was the most predictable for the candidates and therefore was the part that scored the best results. The requested answers were open-ended and about one-line long. Some examples for civilization (examples 7, 8 and 9) and literature (examples 10, 11 and 12) respectively are:

- (7) What did the “Great potato famine” in 19<sup>th</sup> century Ireland lead to?  
(8) Who is the political head of the Church of England?  
(9) What is the name of the royal anniversary that was celebrated in June 2012?  
(10) Mention three American cultural texts (novels, essays, films, songs) directly engaging Cold War related topics.  
(11) What is the title of a famous satirical pamphlet by Jonathan Swift which deals with Ireland?  
(12) Name a South African writer who was awarded the Nobel Prize for literature.

### 2.4. Results of the written admission test

Table 1 shows the mean scores obtained by the candidates in the various parts of the admission test for middle school (121 candidates). Scores have been normalised as the weight of the three parts was different.<sup>7</sup> The reading comprehension scored the lowest average grades, which can be explained by the fact that it was comparatively more complex than the other two parts, as it involved a variety of advanced language skills. Overall, candidates performed better in the sentence transformation activity, although the mean score was only ‘good’, whereas the results for the civilization questions were on average very good.

	reading comprehension	sentence transformation	civilization
mean score/10	6	7.2	8.2

<sup>7</sup>The total score was 30. The reading comprehension scored a maximum of 15 points, the sentence transformation activity 5 points and the questions on civilization 10 points.

Table 1. Mean score of the written admission test for middle school.

### 2.5. The oral exam

Both written examinations, the national one and the local one, were highly competitive. The examining commissions drew up a performance ranking taking into consideration not only the scores obtained in the national and local tests but also a set of parameters related to the candidates academic and professional profile.<sup>8</sup> Therefore the oral examination was only partly competitive, and nobody failed it, although different levels of fluency and accuracy emerged. The interview consisted of spoken interaction prompted by a short text. Candidates were asked to select a text from a variety of passages prepared by the examiners, read it out loud and comment on it for a few minutes. A short exchange with the examiners followed on this topic or about the candidates' teaching experience. Marks were attributed on the basis of: a) pronunciation and intonation, b) fluency, c) grammatical correctness, d) vocabulary (lexical variety and complexity, use of idioms), e) communication and interaction skills.

### 3. The course of EFL teaching for the TFA programme

In this part of the article the EFL course contents will be illustrated.<sup>9</sup> The course was addressed to a group of 20 trainees, both for middle and high school, who had had no or very little teaching experience.<sup>10</sup> The EFL course consisted of 4-hour weekly lessons spread over 6 weeks (about 26 hours of classroom contact), whose main components can be summarized as follows:

a) Classroom management: how to deal with mixed levels of language competence; how to handle students from different cultural and linguistic backgrounds; how to face problems related to different learning modes and language-based learning disabilities; how to increase motivation and involvement.

b) Time management: teacher time vs. student time; lesson planning and activities; organization of pupils' learning time.

c) Teaching methodology: how to develop the four skills (listening, speaking, reading, writing) according to various competence levels.

d) Testing, correction and evaluation.

e) Use of audiovisual materials.

f) Use of online resources: learning English websites; e-learning platforms (e.g. Moodle).

g) Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Selected materials for the course were taken from the following websites:

---

<sup>8</sup>The parameters were: the grade of the candidates' university degree, the grade average of BA and MA degrees (or equivalent degree), the number of years of teaching experience in state schools, further qualifications such as a PhD, research activity and publications.

<sup>9</sup>The course tutor was Prof. Elena Vietti, teacher of English at *Istituto Tecnico Industriale Statale "Amedeo Avogadro"* in Torino and language assistant at the Department of Management of the University of Torino.

<sup>10</sup>Some candidates had already had teaching experience and were not required to obtain credits for this course. Some candidates (15 trainees for upper secondary schools) attended this course in the University of Eastern Piedmont "Amedeo Avogadro" at Vercelli.

- 
- a) Teaching English British Council: <<https://www.teachingenglish.org.uk/>>
  - b) Learning English for Teachers BBC: <<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teach/>>
  - c) ESL Teaching Resources: <<http://www.usingenglish.com/teachers/>>
  - d) Cambridge English Teaching Support: <<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/>>
  - e) English Club: <<http://www.englishclub.com/>>
  - f) English4U: <<http://www.english-4u.com/>>

Reference books and magazines:

- a) J. Comyns-Carr, J. Parsons, *Speak Your Mind on CLIL*, Pearson, DIGIlibro, 2011.
- b) A. Ferraiolo, *Time for a film. A Movie Guide for Spotlight on You*, Bologna, Zanichelli, 2004.
- c) Language Mags, Pearson.
- d) P. Mehisto, M.-J. Frigols, D. Marsh, *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan Education Australia, 2008.

The EFL course was delivered in a seminar/workshop mode. The tutor introduced the topic of the lesson (e.g. how to plan a reading comprehension lesson) and the selected materials for the specific activity; in the next lesson some trainees prepared and delivered a lesson in front of the class using their own selected materials. Observation and discussion followed to point out strengths and weaknesses. The teacher training technique followed a circular pattern of presentation, simulation, observation and group discussion.

An important component for the success of a course is, on the one hand, the motivation of the trainees and, on the other, the ability of the tutor to create a feeling of trust, respect and collaboration within the group. To this end, in the first lesson the tutor raised the question of what is involved in being a teacher and the pros and cons of the teaching profession, which helped to create a sense of community in the group. This was an example of how to approach a class for the first time and conduct a warm-up activity. It was very motivating for trainees to hear that foreign language teachers play a key role in today's education because of the importance of languages in international communication and in the achievement of the European Union's objective that all EU citizens should be competent in two foreign languages beside their own mother tongue. For this reason teachers should receive excellent training and be given opportunities to grow professionally throughout their careers. The European Framework of Reference for Languages (CEFR) is a reminder that foreign language learning is a common goal that the EU is promoting and supporting, and we have shared objectives in language education.

Another pedagogical principle introduced in the class was the importance for a teacher to be flexible. Starting from Darwin's statement that "It is not the strongest of the species that survives, nor the most intelligent. It is the one most responsive to change" (chosen as epigraph to this article), it was highlighted that it is not the students who must adapt to teachers, but teachers who must adapt to students in many different ways, depending on their nationalities, social backgrounds, and learning abilities. The teacher is involved in many tasks at the same time, from teaching to monitoring, from assessing to counselling. In this light, real educators must free themselves from prejudices to develop their own professional identity and find pedagogical solutions that can fit in various contexts. This ability is part of the cognitive, social and emotional profile of the trainee teacher. Flexibility in handling specific problems of classroom management was the main focus of the 'problem solving corner', i.e. a period during lessons when specific issues were raised and collectively discussed such as "What can I do

---

when some students misbehave?”, “What do I do if my students don’t hand in their homework?”, “What to do if your class performs poorly in a test”, etc...

Grammar was introduced theoretically in its multi-faceted aspects, from prescriptive to descriptive, from deductive to inductive. Practically, the teaching of grammar was applied and integrated into reading and writing lessons, through the presentation of the different techniques to teach vocabulary (e.g. collocation spider grams or mind maps<sup>11</sup>) and build various types of grammar exercises, i.e. multiple-choice, fill-in-the-gaps techniques, sentence building, sentence transformation, and vocabulary collocation.

The teaching of reading was dealt with using a variety of texts suitable for various competence levels and for improving reception, production, interaction and mediation skills in learners. Trainees were reminded of the importance of warm-up activities to map out familiar vocabulary (through a spider gram technique, for example) and were taught how to build comprehension questions for different level tasks and expected answers from students. Focus was placed on aspects of textual analysis, e.g. co-textual signals (synonyms, opposites, anaphoric and cataphoric references) and contextual clues (cultural allusions, logical inferences), rhetorical devices and register/stylistic features (technical vocabulary, formality/informality).

The teaching of writing focussed on technique for introducing students to the composition of various types of texts, of different length and complexity, from a single paragraph, to a review, a short story and finally an essay, explaining and illustrating the various component parts of each text type. For example, for essay writing there was a step-by-step analysis of how to teach pupils to plan the general structure of their essay (choose a topic – organize your ideas – write a draft). Then the textual organization was considered (introduction – main body – conclusion), specific rhetorical strategies of argumentative essays (topic sentence, bold statement, supporting examples), leading up to the drafting of a one-page essay (e.g. Do people depend too much on technology?).

In order to teach the techniques of a film lesson, the tutor chose the popular film *Billy Elliot*. Being set in the dramatic years of the coal miners’ strike in Britain in the 1980s and the harsh opposition of Margaret Thatcher’s conservative government to trade unions, the teacher may map out the vocabulary to describe workers’ living conditions, drawing comparisons with other periods of Britain’s history (e.g. the Industrial revolution, the Victorian Age). The film offers many thematic elements for discussion, relevant to teenage life, such as the phenomenon of bullying (Billy is ridiculed and ostracized by his family for wanting to become a ballet dancer), the relationship between father and son (Billy’s father becomes the hero of the film when he understands that his child’s ambitions must be encouraged), but also opportunities to practise grammar, e.g. modal verbs and conditional clauses (*What would your father say if you took up ballet / boxing for girls?*) and introduce writing activities.

Other films were presented as prompts to expand on historical and social issues, like *Shakespeare in Love* to introduce and illustrate features of the Elizabethan theatre and *Erin Brokovich*, to discuss environmental issues. The latter is the real story of a woman who unveils a case of environmental contamination caused by an energy plant, which triggered cancer and other illnesses in the workers. This film also offered a link to introducing CLIL and showing a CLIL lesson on the language of science.

---

<sup>11</sup> A spidergram is a diagram drawn in the shape of a spider’s body, with a word or concept placed in the centre and associated words and concepts radiating from it. A mind map is drawn in a similar way to visualize connections around a core concept.

#### 4. Final remarks

The TFA experience reported in this article was extremely demanding in terms of time and efforts for the members of the Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures involved in this procedure, particularly for English, given the high number of applicants. Candidates too had to go through an exhausting and ruthless selection procedure, and in the end only 52 out of the 369 initial applicants for English managed to gain professional qualification, but unfortunately not a job. Most important, however, were the design of testing procedures, the development of assessment criteria, the selection of contents and the choice of training methods.

Nevertheless, the shift from the SSIS to TFA has now taken place and hopefully in the near future a new, stable university degree programme will come into force for graduates wishing to train as teachers. If the TFA procedure implemented in 2012-2013 remains a one-off experience, the university will certainly benefit from the work done as far as testing and training are concerned. In the new forthcoming programmes of teacher education, implemented by universities, specific pedagogical education will be combined with instruction of disciplinary areas; efforts will have to be made in order to integrate theoretical background and applied components for teacher education.

As for modern languages, Italy needs to make a giant leap forward. In the past, graduates would find themselves in charge of a class without having had any previous training or experience. Over the past decades, training and qualifying as a teacher has been a path fraught with difficulties, professional instability and dissatisfaction. In Italy there has always been a widespread belief that teachers are not true professionals, like doctors or lawyers, and good teachers have inborn qualities and instinctive motivation, which makes training superfluous. This prejudice has been disproved by ample evidence that well-trained teachers produce better students, and an overall upgrade of the educational system in a country can only bring long-lasting benefits in terms of social and economic growth.

As far as ELT is concerned, academics and educators must take advantage of the SSIS experience (Capra 2007, 2009) and of the huge amount of theoretical insights and know-how coming from the Anglo-Saxon tradition (Grenfell et al. 2003; Kelly et al. 2004; Hüttner et al. 2012), which has always been deeply rooted in applied linguistics with a strong pedagogical component. Among the many pre-service TEFL qualifications, TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) and CELTA (Cambridge Certificate in English Language Teaching to Adults) stand out as the leading models of the rigorous training which is considered to be indispensable for a true professional teacher of English.

The EFL course taught in Torino in 2013 was designed on the model of teacher training programmes in the British tradition, in such a way that pedagogical principles and methodology were closely related to what the trainee will experience in the classroom. Feedback was positive, as shown in several comments made by trainees at the end of the course:

I enjoyed every minute of your lesson, which I found really interesting and helpful, especially for teachers who haven't had the chance to teach in a regular school yet -

This is the best feedback I can think of. The lesson was interactive, easy to follow and brought me back to Wales where all the lessons were like yours.

In spite of trainees' enthusiasm, we are aware that, for lack of time and resources, some important aspects of modern language teaching were not given the full attention that they deserved. One of them is the use of online resources and e-learning platforms, which have

become key resources for teaching and learning foreign languages. English trained teachers must be able to access and exploit the wealth of tools and resources available online, such as dictionaries, practice and testing materials, and audio-visual resources. Moreover, they must be able to integrate *e-learning*, *blended-learning*, and *task-based learning* into the EFL curriculum. These new methods move away from traditional teacher-centred instruction to develop student-centred interactive and collaborative processes (Bozzo 2012). These may greatly increase students' motivation to communicate in English in real situations and for meaningful goals. For the future we may also envisage TFA courses for modern languages which are delivered in a blended-learning mode, that is, partly through traditional lectures, seminars and partly administered through online workshops, to enhance tutor-trainee collaboration, allow virtual teaching and feedback and increase productivity of collaborative tasks.

## REFERENCES

- Bachman, L.F. / Palmer, A. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford, Oxford University Press.
- Bozzo L. (2012), *Il blended learning all'Università: sperimentazione di un paradigma di apprendimento esperienziale costruttivista*, in T. Roselli et al. (a cura di), DIDAMATICA 2012 – Informatica per la Didattica. "Mondo Digitale", XI, 2, 2012. <<http://mondodigitale.aicanet.net/2012-2/didamatica/PAPER/FULL/F23.pdf>> [last accessed on 7 May 2014].
- Capra U. (2007), *The making of the making of language teachers*, in "LEND – Lingua e Nuova Didattica", 5: *Imparare a insegnare. La formazione degli insegnanti di lingue*, pp. 40-54.
- Capra U. (2009), *La formazione degli insegnanti di inglese come lingua straniera*, in Lucietto (2009), pp. 90-105. <[http://try.iprase.tn.it/prodotti/materiali\\_di\\_lavoro/alis2008/download/Alis\\_2008.pdf](http://try.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/alis2008/download/Alis_2008.pdf)> [last accessed on 15 March 2014].
- Finocchiaro, M. / Sako, S. (1983), *Foreign language testing- a practical approach*, New York, Regents Publishing Co.
- Hüttner, J. et al. (2012) (eds.), *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*, Bristol, Multilingual Matters.
- Grenfell, M. et al. (2003), *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*, Bern, Peter Lang.
- Kelly, M. et al. (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. <<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>> [last accessed on 7 May 2014]
- Lucietto, S. (2009) (a cura di), *Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale*, Trento, Provincia Autonoma Trento, IPRASE del Trentino. <[http://try.iprase.tn.it/prodotti/materiali\\_di\\_lavoro/alis2008/download/Alis\\_2008.pdf](http://try.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/alis2008/download/Alis_2008.pdf)> [last accessed on 15 March 2014].
- McNamara, T. (2000), *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Pozzo G. (2007), *Pratiche di formazione, formare alla pratica: osservazione e ricerca azione*, in "LEND – Lingua e Nuova Didattica", 5: *Imparare a insegnare. La formazione degli insegnanti di lingue*, pp. 55-64.

**VIRGINIA PULCINI** • Full Professor of English Language and Translation at the University of Torino, Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures. She has published over 40 journal articles and book chapters in many fields of English linguistics, including phonetics and phonology, ELT, discourse analysis, learner English, lexicology, lexicography and corpus linguistics, mainly from an English-Italian cross-linguistic perspective. She has taken part in international research projects such as the compilation of the Dictionary of European Anglicisms, edited by Manfred Görlach (Oxford University Press 2001) and the LINDSEI corpus (Louvain International Database of Spoken English Interlanguage 2010). Her most productive research area is the lexical influence of English on Italian. She is now Principal Investigator of the project

“English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges”. Her most recent volume is *The Anglicization of European Lexis*, co-edited with Cristiano Furiassi and Félix Rodríguez González (John Benjamins 2012).

**E-MAIL** • [virginia.pulcini@unito.it](mailto:virginia.pulcini@unito.it)

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

---

*Paola DELLA VALLE*

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

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

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

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

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

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

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

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

---

## 2. Eclettismo didattico e canone

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Geoffrey Chaucer: che cosa può dirci oggi?

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

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

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

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

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

999 (Old English)

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

1380

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

1611

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

1961

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

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

yldra	eldere	elder	elder
999	1380	1611	1961

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

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

			son
			house
gehyrde	herde	heard	heard

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

<sup>8</sup> Per *I Racconti di Canterbury* di Pasolini si può consultare il sito <<http://www.youtube.com/watch?v=Hx41orl7Tn4>> per la versione italiana e <<http://viooz.co/movies/15241-the-canterbury-tales-1972.htm>> per quella inglese scaricabile. Per il racconto della *Wife of Bath*, vedi la bella animazione artistica di Joanna Quinn <[http://www.youtube.com/watch?v=\\_XJCOMcKadQ](http://www.youtube.com/watch?v=_XJCOMcKadQ)> e il video animato *Canterbury Tales*, Episode 1, screenplay by Jonathan Myerson, su "Videofroggy's Cartoon Vault", al sito <[http://www.youtube.com/watch?v=E3zUoNG\\_P\\_0](http://www.youtube.com/watch?v=E3zUoNG_P_0)>

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

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

## BIBLIOGRAFIA

- Coppola, P. (2006), *Bringing Literature into the Class: Chaucer's Canterbury Tales*, in "Joint Venture", supplemento di "Englishes", 30, pp. 30-38.
- Heaney, D. et al (2009), *Continuities*, Milano & Torino, Lang Edizioni.
- McRae, J. (1991), *Literature with a small 'l'*, London, Macmillan.
- Pozzi Lolli, M.L. / Stagi Scarpa, M. (2006), *Un curriculum modulare: la letteratura inglese*, Roma, Carocci Faber.
- Spiazzi, M. / Tavella, M. (1997<sup>1</sup>; 2000<sup>2</sup>), *Only Connect...*, Bologna, Zanichelli.
- Spiazzi, M. / Tavella, M. (2009), *Only Connect... New Directions*, Bologna, Zanichelli.
- Spiazzi, M. et al (2013), *Performer*, Bologna, Zanichelli.
- Stagi Scarpa, M. (2005), *La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi*, in Id. (a cura di) *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci Faber, pp. 11-35.
- Stagi Scarpa, M. / Pozzi Lolli, M.L. (2002), *As If: A Modular Course of Literature*, Torino, SEI.
- Widdowson, H.G. (1975), *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longman.

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

---

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

**E-MAIL** • [paola.dellavalle@unito.it](mailto:paola.dellavalle@unito.it)

# DIDATTICA DELLA LETTERATURA FRANCESE E TFA

Dalle finalità condivise  
al cantiere aperto delle buone pratiche didattiche

---

*Enrico* DE GENNARO

**ABSTRACT** • *French literature teaching and TFA: From shared objectives to the development of good teaching practices.* If the purpose and role of teaching literature in a foreign language – an important aspect of the literary education in the secondary school – have been sufficiently clarified, the educational practices are still an open question that can attract the active interest of the TFA trainees. The concept of educational practices is assumed here in a broad sense. It includes all those aspects related to the setting and organization of teaching that have to be managed by teachers, such as annual work plans, procedures and criteria for the selection of textbooks, types of tests, in particular the ones designed for State exams, assessment grids and more. There is no doubt, however, that one of the pivots of teaching literature in French is the approach to literary texts. If the historical and chronological model seems to be still widespread in Italian schools, other modular approaches offer the advantage of greater flexibility and are more likely to involve students born in the multimedia and digital era. On all the above-mentioned topics, the TFA trainees were able to offer relevant points of view and suggestions.

**KEYWORDS** • teaching literature in a foreign language; French educational practices; modular approaches.

## 1. Il quadro generale

**L'INSEGNAMENTO** della letteratura in lingua straniera si inserisce nel più ampio quadro dell'educazione letteraria assicurata dalla scuola secondaria di secondo grado. Dall'istituzione del sistema liceale del 1923 (riforma Gentile), fino al riordino complessivo dello stesso segmento d'istruzione attuato dal 2010, passando attraverso i precedenti tentativi di revisione (e segnatamente la sperimentazione Brocca diffusa dal 1991 al 2010), tutti i documenti ministeriali, seppur con impostazioni e approfondimenti diversi, indicano la letteratura come oggetto specifico dell'insegnamento della lingua straniera nei trienni finali dei licei. In queste classi, il fenomeno letterario diventa il campo d'investigazione prevalente e peculiare (in buona parte assimilabile, per finalità e impostazioni metodologiche, allo studio della letteratura italiana), diversamente da quanto succede nell'apprendimento generale della lingua straniera dove il ricorso eccezionale al testo letterario avviene in base alle finalità strumentali dell'arricchimento linguistico, della diversificazione testuale e del sostegno alla motivazione.

Per il francese, in particolare, la dimensione letteraria dei trienni diventa ancor più vincolante ed esclusiva nell'ambito del dispositivo Esabac. Adottato in maniera diffusa da molti licei e da alcuni Istituti Tecnici Economici, questo percorso conduce al conseguimento del doppio diploma italiano e francese, prevedendo un dettagliato programma di letteratura e una specifica prova scritta aggiuntiva all'esame di Stato.

Questi rapidi cenni sulla presenza della letteratura in lingua francese nei piani di studio della scuola secondaria superiore costituiscono il quadro generale nel quale si innesta un corso di TFA a carattere laboratoriale che, nell'affrontare la questione delle pratiche didattiche, deve tener necessariamente conto degli specifici contesti d'insegnamento.

## 2. Il perché e il come

Non si potrebbe concepire un corso sulle pratiche didattiche di una disciplina senza svolgere una contestuale riflessione sulle sue finalità. Il rapporto tra il "perché" e il "come" va inteso come un dispositivo interattivo e bidirezionale: da un lato, l'organizzazione del lavoro d'aula deve avere come riferimento i traguardi formativi discussi e fissati a tavolino; dall'altro lato, le mete ipotizzate hanno bisogno di una validazione di congruità accertabile solo attraverso il riscontro delle pratiche didattiche. Non è pertanto ozioso riflettere e far riflettere su tale questione, specialmente in un contesto di formazione iniziale d'insegnanti.

Per ricostituire il dibattito sulle ragioni costitutive dell'insegnamento della letteratura, si potranno prendere in considerazione molteplici riferimenti e prospettive: dai numerosi contributi offerti dalla didattica della letteratura italiana<sup>1</sup> (cui si ispira anche il rinnovamento degli approcci alle letterature straniere), a quelli più specifici del proprio ambito disciplinare<sup>2</sup>, dal sempre intenso confronto sull'educazione letteraria in Francia (e in altri paesi francofoni)<sup>3</sup>, agli stessi documenti prodotti dalle commissioni ministeriali, perlomeno quelli più articolati e ricchi di novità. Non è ovviamente possibile riassumere in questa sede un quadro così ricco e variegato di interventi. Ci sembra utile, tuttavia, individuare, in forma volutamente schematica, tre fasi nel dibattito sulla didattica della letteratura che costituiscono altrettanti riferimenti per affrontare le pratiche didattiche di letteratura francese.

Per molti decenni del secolo scorso, gli insegnamenti letterari sono stati dominati da un modello di matrice idealistico-storicista caratterizzato dalla narrazione cronologica delle vicende letterarie sotto forma di mera trasmissione di nozioni (informazioni sul contesto storico-letterario, biografie di autori scelti secondo un canone, parafrasi di brani selezionati e, se in lingua straniera, traduzioni degli stessi), con una conseguente assenza d'attenzione alle specificità del testo letterario e ai processi di coinvolgimento attivo degli studenti.

Un secondo momento, sviluppatosi tra gli anni settanta e ottanta, è rappresentato dal tentativo di rovesciare radicalmente questa impostazione attraverso proposte indirizzate a fare acquisire procedure e tecniche di analisi dei testi mutuata dalle teorie linguistiche e semiologiche in voga in quel periodo. Un modello che, se da un lato aveva il merito di porre al centro dell'azione i meccanismi peculiari dell'opera letteraria, dall'altro presentava il grave e

<sup>1</sup> Tra gli interventi che più hanno inciso sul dibattito attorno alla didattica della letteratura italiana, si possono annoverare: Armellini (1987); ID. (2008); Colombo (1996); Luperini (2000/2006); Ceserani (2002); ID. (2010); Corsalini (2010); Giusti (2011).

<sup>2</sup> Tra i contributi più recenti e interessanti: Malvestio (1998); Stagi Scarpa (2005); Pozzi Lolli, Stagi Scarpa (2006); Malvestio (2007); Del Rosario Uribe Mallarino (2008).

<sup>3</sup> Per evitare di perderci nell'estesa bibliografia recente e meno recente sulla didattica del testo letterario in Francia, ci limiteremo a segnalare un sito web di riferimento [www.weblettres.net](http://www.weblettres.net) ricco di materiali e proposte e la vivacissima lista di diffusione, Profs-L, gestita dallo stesso sito di [weblettres](http://www.weblettres.net), in cui i docenti francesi si scambiano idee e spunti di pratiche didattiche.

---

inaccettabile inconveniente di appesantire e inaridire l'accostamento alla letteratura con apparati di attività troppo pesanti e raffinati.

La terza lunga fase, ancora in corso di svolgimento, si caratterizza per un'impostazione integrata che tenta di tenere insieme più finalità e impostazioni d'insegnamento, nella consapevolezza al tempo stesso dei limiti e dei punti di forza dei modelli precedenti, unitamente all'emergere di nuovi orizzonti didattici e bisogni formativi. Così, l'approccio storico-cronologico alla letteratura – con il suo patrimonio canonizzato di autori e testi fondativi della civiltà letteraria di un paese – continua a godere di ottima salute nei trienni liceali, accompagnato dall'(ormai ovvia) esigenza di sviluppare abilità di analisi testuali e integrato da un'impegnativa serie di nuove istanze: l'attenzione a un'ottica comparatista tra le diverse letterature nazionali, il raffronto con altri linguaggi artistici (la pittura, il cinema, la canzone d'autore), l'educazione al vivere civile e alla cittadinanza democratica, l'apertura alla diversità e alla comprensione interculturale. Queste finalità conducono tutte verso una meta cui contribuiscono tutti gli insegnamenti letterari: quel "saper essere" un buon lettore interessato e curioso, in grado di trarre piacere e giovamento dai testi letterari. Giungiamo così a nuovi scenari, vale a dire a quella didattica per competenze da mobilitare oltre il tempo della formazione e lungo tutto il corso della vita che comincia a coinvolgere anche gli insegnamenti letterari dei trienni<sup>4</sup>. Ne consegue un quadro di finalità ricco, articolato e ambizioso, in cui i vecchi e sterili confini dei traguardi formativi della letteratura in lingua straniera sono stati considerevolmente oltrepassati, allargati e rinnovati.

### 3. Pratiche didattiche e TFA

Se dunque la questione delle finalità della letteratura in lingua straniera è stata adeguatamente dibattuta, dando luogo a una serie di indicazioni sostanzialmente condivise, ancorché non sempre tutte perseguite in maniera equilibrata, le pratiche didattiche rimangono un cantiere aperto, in costante fermento, e per ciò stesso suscettibile di attirare l'interesse attivo da parte dei corsisti del TFA. Va precisato che in un contesto di formazione iniziale d'insegnanti è opportuno assumere il concetto di pratica didattica in senso lato, vale a dire come l'insieme degli strumenti di lavoro, delle strategie e delle procedure organizzative che il docente si trova a dover gestire, fin dai primi giorni del suo servizio, per rendere più efficace la sua attività durante il corso dell'anno.

Rientra in tale descrizione, ad esempio, la stesura del piano di lavoro individuale redatto annualmente dal docente per ciascuna sua classe. Al di là del suo carattere di adempimento burocratico richiesto dall'amministrazione, il piano rappresenta per l'insegnante uno strumento al tempo stesso di riflessione e di azione, utile per verificare e calibrare al meglio il rapporto tra finalità e prassi didattica e per prepararsi ad agire nei diversi contesti d'aula, tenendo conto degli elementi di diversità delle sue classi (traguardi formativi, livelli e tipologia di allievi, contenuti di apprendimento, ecc.) e delle concrete condizioni d'insegnamento (ore di lezione, esigenze e vincoli posti dal POF, possibilità di collaborazioni interdisciplinari, progetti in atto, ecc.).

Un altro esempio di professionalità docente collegato con le pratiche didattiche, è rappresentato dalle abilità di analisi, scelta e utilizzo dei manuali scolastici. Tale competenza, ben lungi dall'essere di scarso peso, appare in tutta la sua rilevanza se si prendono in

---

<sup>4</sup> "Parlare di competenze per la vita che si possano, direi si debbano, prima di tutto riconoscere come acquisibili grazie alla letteratura e poi determinare nella specificità della loro natura e rendere trasmissibili, conquistabili attraverso un percorso e infine valutabili, ritengo sia davvero la nuova frontiera della militanza didattico-letteraria: che necessariamente passa attraverso la scuola" (Tonelli 2013: 17). Degni di rilevanza tutti i contributi di tale numero monografico, così come quelli del precedente numero *Imparare dalla lettura*, a cura di Simone Giusti e Federico Batini, "I Quaderni della Ricerca", 5, 2013. Nell'ambito dello stesso filone, spunti interessanti si potranno trovare in Cassini, Castellari (2007) e in Giusti (2011).

considerazione due aspetti che in Italia assumono un particolare rilievo. Il primo è il rapporto tra prassi didattica e libro di testo che, in molti casi, è talmente stretto da condizionare le scelte metodologiche, i contenuti e l'organizzazione del lavoro sui testi. Il secondo è la ricchezza, la varietà e spesso l'originalità di materiali e percorsi proposti dall'offerta editoriale di letteratura francese. Ne consegue un quadro in cui la scelta del manuale e il suo successivo utilizzo risultano essere operazioni strategiche e complesse per le quali è opportuno ispirarsi a criteri pertinenti e adeguati all'impostazione della propria azione didattica.

Per entrambi questi esempi e su altri ancora (analisi ed elaborazioni di schede di lettura di opere complete, di griglie di valutazione, di prove d'esame di Stato), i corsisti del TFA hanno dimostrato interesse, formulando spesso analisi pertinenti e proposte originali.

#### 4. L'approccio modulare tra flessibilità e spinta motivazionale

È certamente noto, tuttavia, che uno degli snodi centrali della didattica della letteratura in lingua francese rimane la procedura di approccio ai testi all'interno di percorsi didattici ben definiti e articolati. Nel quadro di un'impostazione integrata che cerca di tenere insieme quella pluralità di traguardi formativi sopra elencati, è stato elaborato un approccio definito "modulare" che si caratterizza per la flessibilità, l'apertura interdisciplinare e l'attenzione alla motivazione dello studente notoriamente sempre più distratto dal dilagare di nuove tecnologie e forme di consumo culturale di facile impatto e accessibilità. Rimandando ai numerosi contributi apparsi in merito a tale proposta fin dal 1990 (Colombo 1990; Domenici 1998; Quartapelle 1999), ricorderemo che il modulo si concepisce come un blocco di lavoro autonomo, articolato in più sequenze, dotato di specifici obiettivi e suscettibile di collegarsi al più ampio quadro del piano di lavoro annuale, secondo una concatenazione che può avere come riferimento di fondo l'asse cronologico. Si tratta pertanto di passare da una programmazione lineare, rigida e uniforme a percorsi più agili, circoscritti, diversificati e in parte negoziati con gli studenti, in cui siano chiare le finalità, le opzioni metodologiche e i contenuti. I moduli di letteratura si sviluppano lungo un filo conduttore unitario attorno al quale si selezionano e assemblano i testi. Secondo quanto delineato da Adriano Colombo (Colombo 1990), applicato successivamente con più specifico riferimento alla letteratura francese da Luigina Malvestio (Malvestio 1998), possiamo distinguere sei tipi di moduli: storico-culturale, per generi, per movimenti letterari, tematico, "incontro con l'opera" e "incontro con l'autore".

L'organizzazione modulare dell'insegnamento della letteratura francese non ha mancato di offrire fervidi stimoli per la progettazione a quei corsisti che si sono cimentati nella costruzione di percorsi autonomi, ma perfettamente inseribili nel piano di lavoro annuale. Tra i numerosi lavori di questo genere elaborati durante il corso o oggetti di relazione finale, si citeranno qui tre esempi tra i più rilevanti in rapporto alle possibilità di mobilitazione di competenze letterarie e trasversali.

Il primo modulo riguarda un percorso sul *Rhinocéros* di Ionesco che, partendo dallo studio tematico e drammaturgico della *pièce* e del contesto storico dal quale è nata, conduce gli studenti alla proposta di un allestimento scenico con annessa rappresentazione in pubblico, nell'ambito di un festival teatrale per le scuole (nella fattispecie il festival "Tutti in scena" patrocinato annualmente dalla città di Mondovì). Si tratta di un'illustrazione di come lo studio della letteratura si possa coniugare con quell'approccio orientato all'azione (l'apprendimento della lingua per svolgere compiti anche non strettamente linguistici) preconizzato dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*<sup>5</sup>, ma anche in linea con quella definizione di

<sup>5</sup> Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe, 2001. Traduzione italiana: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Milano, La Nuova Italia-Oxford, 2002; sul metodo orientato all'azione si leggeranno, in particolare, le pp. 11-20.

competenza intesa come attivazione di risorse in un contesto dato<sup>6</sup>. Infatti, questo modulo prevede che le fasi della lettura e dell'analisi dell'opera (svolte anche con l'ausilio di documenti audio e video), siano seguite dall'assegnazione di una serie di compiti operativi da svolgersi in una situazione reale (la partecipazione a un vero festival teatrale), ad esempio: la scrittura di un adattamento scenico della *pièce* (in linea con i ridotti tempi assegnati dagli organizzatori del festival) con conseguente riflessione sui significati ultimi da (ri)attribuire alla *pièce*; la creazione di scenografie, la scelta e la realizzazione di costumi, maschere e altri oggetti di scena (eventualmente con la collaborazione del docente di storia dell'arte); l'assunzione di mansioni specifiche come quelle di tecnico del suono, tecnico delle luci, suggeritore, direttore di scena per quanti non entreranno a far parte del *cast* di attori. Nel quadro di questo lavoro, saranno inoltre messe in risalto tutte le abilità collegate con l'approccio ai linguaggi scenici e alla recitazione in pubblico per le quali, se ne sussistono le condizioni, si potrà ricorrere alla collaborazione di un esperto esterno (se non lo è un docente della scuola) o di un regista professionista. Le competenze trasversali saranno quelle tipiche delle dinamiche cooperative e coinvolgeranno lo sviluppo delle capacità di lavorare in *équipe*, di gestire e coordinare un'attività strutturata e complessa.

Il secondo modulo prevede ugualmente lo svolgimento di un compito finale a carattere creativo che, pur essendo di minore portata rispetto al precedente, ha uguali potenzialità di coinvolgimento degli studenti. Si tratta di un percorso tematico incentrato sulla fugacità del tempo e sul concetto di *carpe diem*, temi non nuovi che tuttavia mantengono la loro forza di suggestione, anche grazie a modalità di lavoro più partecipative e più aperte a una dimensione interdisciplinare e ad altre forme di comunicazione culturale. Nella sua massima espansione (che dipenderà dalle possibilità di collaborazione nel consiglio di classe), il modulo prevede il coinvolgimento di sette discipline (francese, inglese, italiano, latino, filosofia, storia dell'arte e scienze) e si apre al linguaggio della canzone (Montand, Ferré, Renaud, Bénébar). Per quanto riguarda la letteratura francese si affrontano i momenti più noti e significativi di questa tematica, secondo un filo cronologico, con inquadramenti storici e attività di analisi: dai grandi autori del Cinquecento (Du Bellay, Ronsard) ai poeti del Novecento (Apollinaire, Éluard), passando per i grandi rappresentanti della letteratura ottocentesca (Lamartine, Hugo, Baudelaire, Verlaine). Ma ciò che appare più interessante, soprattutto per il ruolo attivo che lo studente è chiamato a svolgere, è la fase finale del modulo dedicata a un laboratorio di scrittura creativa. Gli studenti sono chiamati a mobilitare la loro esperienza sul tema della fugacità del tempo, cimentandosi in un lavoro di creazione letteraria, a gruppi di cinque o sei componenti, secondo la tecnica surrealista del *cadavre exquis* (un gruppo di autori si alternano alla scrittura di un testo poetico, ciascuno potendo leggere solo l'ultima parola del contributo precedente). I componimenti così ottenuti sono poi sottoposti a un'opera di rifinitura morfo-sintattica e di valutazione collettiva. Possono infine essere esposti nella scuola o pubblicati sul blog della classe.

Infine, il terzo modulo si distingue per la novità dei destinatari cui si rivolge. Se è vero che la letteratura in lingua straniera offre un potenziale formativo unico e insostituibile<sup>7</sup>, è quanto mai opportuno che essa non sia riservata solo ai licei, ma che possa costituire una risorsa per tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado. Ora, proprio l'approccio modulare, grazie all'adattabilità dei suoi percorsi, si rivela lo strumento più adatto per introdurre l'approccio ai testi letterari in indirizzi come l'istituto tecnico economico che ha come ambito di specializzazione la lingua dell'economia, del commercio, del turismo e della civiltà. Da queste premesse, nasce l'idea di un modulo dedicato al tema del mare rivolto a studenti dell'AFM

<sup>6</sup> Tra i contributi più recenti e interessanti sui nuovi scenari aperti dalla didattica per competenze: Maccario (2012); Trincherò (2012); Careglio (2013).

<sup>7</sup> Sempre valide e condivisibili le considerazioni svolte a questo riguardo da Pulverness (1997). A tale proposito, si leggeranno con interesse anche Todorov (2007) e Nussbaum (2010/2011).

(Amministrazione, Finanza e Marketing), delle RIM (Relazioni Internazionali per il Marketing) oppure dell'Istituto tecnico economico per il turismo. Grazie a un attento intreccio tra rappresentazioni letterarie (La Fontaine, *Le berger et la mer*; Baudelaire, *L'homme et la mer*; *L'invitation au voyage*; Verne: *Vingt mille lieues sous la mer*, lettura integrale o di alcuni brani; Valéry, *Le cimetière marin*, un brano) e documenti turistici e di civiltà (opuscoli, articoli, guide e siti internet su località balneari quali la città di Nizza e il Principato di Monaco), passando anche attraverso la canzone (Trénet, Brel, Renaud, Tryo, Massilia Sound System) e il film (*Le grand bleu* di Luc Besson), la proposta sollecita negli studenti la curiosità di confrontarsi con un percorso nuovo in cui la letteratura diventa la tessera di un mosaico più vasto e si offre come una risorsa accessibile rispetto a un contesto curricolare dal quale sarebbe stata ingiustamente esclusa. Il modulo si chiude con una *tâche* che consiste nel realizzare una brochure per turisti, con caratteristiche precise, su una delle località marine affrontate in una delle fasi precedenti.

I tre moduli citati, meritevoli ciascuno di una descrizione più approfondita, sono l'illustrazione di quanto lo studio della letteratura francese nella scuola sia cambiato rispetto ai tempi in cui lo studente, chino sul Bonfantini (1965/1981), si limitava unicamente a memorizzare nozioni (destinate ben presto a essere dimenticate) su un canone di scrittori e testi, senza poter attivare alcun tipo di interazione con essi. Sulla spinta di un rinnovato dibattito attorno alle finalità degli insegnamenti letterari, le pratiche didattiche di letteratura francese non possono che accogliere proposte in cui la varietà di stimoli e di collegamenti culturali, in un costante e attento esercizio di calibratura dei percorsi, sia in grado di mettere in moto una reale e attiva partecipazione dello studente e di fargli acquisire competenze durature.

## BIBLIOGRAFIA

- Armellini, G. (1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli.
- Armellini, G. (2008), *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli.
- Biard, J. / Denis, F. (1993), *Didactique du texte littéraire. Progressions et séquences*, Paris, Nathan.
- Bonfantini, M. / De Ehrenstein, E. (1981<sup>18</sup>), *Anthologie et histoire de la littérature française* [1965], Torino, Petrini.
- Caponera, M.G. / Siani, C. (1977), *La letteratura di lingua straniera nella Secondaria Superiore*, curatela, Bologna, Zanichelli.
- Careglio, V. (2013) (a cura di), *Buone prassi per la certificazione delle competenze in Piemonte al termine dell'obbligo di istruzione*, "I Quaderni della Ricerca", 04, Torino, Loescher.
- Cassini, M.T. / Castellari, A. (2007), *La pratica letteraria. Interrogarsi attraverso la lettura su se stessi e il mondo*, Milano, Apogeo.
- Ceserani, R. (2002<sup>2</sup>), *Guida allo studio della letteratura* [1999], Bari, Laterza.
- Ceserani, R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Bruno Mondadori.
- Colombo, A. (1990) (a cura di), *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Bologna, Cappelli.
- Colombo, A. (1996) (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Compagnon, A. (2007), *La littérature, pour quoi faire?*, Paris, Collège de France/Fayard.
- Corsalini, G. (2010), *Percorsi di formazione all'insegnamento letterario*, Milano, Franco Angeli.
- Domenici, G. (2009), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare* [1998], Roma-Bari, Laterza.
- Giusti, S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli.
- Giusti, S. / Batini, F. (2013) (a cura di), *Imparare dalla lettura*, "I Quaderni della Ricerca", 05, Torino, Loescher.
- Jouve, V. (2010), *Pourquoi enseigner la littérature?*, Parigi, Colin.
- Luperini, R. (2006<sup>4</sup>), *Insegnare la letteratura oggi* [2000], ed. accresciuta, San Cesario di Lecce, Manni.
- Maccario, D. (2012), *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, Società Editrice Internazionale.

- 
- Malvestio, G. (1998), *Un curriculum modulare di letteratura francese*, Milano, IRSSAE Lombardia.
- Malvestio, G. (2007) (a cura di), *Un curriculum modulare: la letteratura francese*, Roma, Carocci Faber.
- Nussbaum, M.C. (2010), *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press (trad. it.: *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011).
- Pozzi Lolli M. / Stagi Scarpa, M. (2006), *Un curriculum modulare: la letteratura francese*, Roma, Carocci Faber.
- Pulverness, A. (1997), *The Role of Literature in the Language Classroom*, in "LEND – Lingua e Nuova Didattica", 1, pp. 22-33.
- Quartapelle, F. (1999), *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica*, Milano, Franco Angeli.
- Schaeffer, J.-M. (2011), *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature*, Paris, Thierry Marchaisse.
- Siani, C. (1992), *Lingua e letteratura. Esplorazioni e percorsi nell'insegnamento delle lingue straniere*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Stagi Scarpa, M. (2005) (a cura di), *Insegnar letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci Faber.
- Todorov, T. (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.
- Tonelli N. (2013) (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, "I Quaderni della Ricerca", 06, Torino, Loescher.
- Trincherò, R. (2012), *Costruire, valutare certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli.
- Uribe Mallarino, M. (2008) (a cura di), *Un curriculum modulare: la letteratura spagnola*, Roma, Carocci Faber.

**ENRICO DE GENNARO** • PhD. Secondary school French teacher. He held the course "French Literature Teaching" within the TFA program. He is the Author of: *La letteratura nell'insegnamento del francese lingua straniera. Problematica di una prassi didattica e prospettive di rinnovamento*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Torino, 2003; *Alex et les autres. Cours intégré de la langue française* (2 voll.), Torino, Il Capitello, 2007; *1,2,3 Action! Il libro interattivo per il francese* (2 voll.), Torino, Il Capitello, 2013.

**E-MAIL** • [enricodege@libero.it](mailto:enricodege@libero.it)



# DAR CLASE EN EL AULA

Insidie e risorse nell'insegnamento di lingue affini

---

*Maria Isabella* MININNI

**ABSTRACT** • *Dar clase en el aula. Risks and opportunities in the teaching of related languages.* Spanish, being near to Italian, is often seen as a language easy to learn for Italian native speakers. This kind of prejudice perpetuated by wrong and trivial evaluations is probably the first obstacle that a teacher must overcome in her work; on the other hand, media, especially music and cinema, have made Spanish a so widespread and known language, that the interest of young generations in it has grown rapidly, while only a few years ago it was even excluded, in Italy, from public education. This work proposes some reflections on the methodological frameworks used at present in the teaching of Spanish Language in Italian Secondary School, through a reasoned research conducted with the trainees of the T.F.A., working on recent publications (methods, courses, manuals) and on original documents that a teacher of Spanish as a foreign language has at her disposition, with a special attention for the discussion of students' elaborations of single didactical unities.

**KEYWORDS** • spanish language, spanish culture, teachers, secondary school, T.F.A.

**L'INSEGNAMENTO** della lingua spagnola in Italia ha registrato negli ultimi decenni un forte incremento nella scuola secondaria di I e II grado, in particolare in seguito all'emanazione della Legge n. 53 del 28 marzo 2003: tale legge, nota anche come "Riforma Moratti", stabiliva infatti che nella scuola secondaria di I grado – la ex "scuola media" – si introducesse lo studio di una seconda lingua dell'Unione Europea. Da allora, come osserva Valentina Nanetti:

sebbene non vada dimenticato che si parla appunto di "introdurre" allo studio della lingua con tutti i vincoli derivanti dalle caratteristiche di questa particolare fascia scolastica [...] ogni anno una percentuale sempre più ampia degli alunni della scuola secondaria di I grado sceglie lo spagnolo come seconda lingua straniera (Nanetti 2007).

Negli anni successivi all'applicazione della legge – complice l'interesse dei più giovani verso un Paese che presentava aspetti spiccatamente ludici e innovativi, socialmente e culturalmente stimolanti – si cominciò ad avvertire un sensibile aumento nella richiesta dello spagnolo come LS anche nella scuola secondaria di II grado e in breve tempo si venne a configurare un panorama inedito nell'ambito della formazione scolastica italiana che vedeva d'improvviso la lingua e la cultura spagnola come nuove protagoniste nei diversi percorsi di studio dei discenti nostrani: i dati forniti dalla Consejería de Educación dell'Ambasciata di Spagna in Italia, aggiornati alla fine del primo triennio di attuazione della Riforma, indicano che

nella scuola secondaria di I grado la percentuale di studenti iscritti che hanno scelto l'idioma iberico come seconda lingua passa dal 6,1% dell'a.s. 2004-2005 al 16,1% dell'a.s. 2007-2008<sup>1</sup>.

In merito a questo fenomeno repentino e determinante per le sorti dell'insegnamento dello spagnolo in Italia, va ricordato che fino alla metà degli anni Ottanta del secolo scorso nel sistema educativo italiano la lingua spagnola non soltanto era trascurata a vantaggio di altri idiomi egemoni e 'veicolari' come l'inglese o 'di cultura' come il francese, ma veniva altresì considerata semplice e accessibile agli italofoeni tanto da non meritare l'impegno adeguato ad apprenderla né tantomeno l'attenzione necessaria degli specialisti: basti pensare all'insieme "datato e tascabile" (Marello 1989) dei dizionari bilingui italiano-spagnolo<sup>2</sup> e alla carenza dei materiali didattici (Calvi 1995, Nanetti 2007) fino ad allora a disposizione.

Il pregiudizio perpetrato da errate e banali valutazioni è forse, ancora oggi, il primo ostacolo che l'insegnante di spagnolo deve saper superare dinanzi allo studente che si dispone a conoscere i rudimenti della lingua: è di fatto evidente che al di là del genuino interesse nei confronti di una cultura percepita dagli adolescenti come nuova e trasgressiva, la scelta dello spagnolo come LS è derivata e deriva anche dalla sua presunta facilità di acquisizione. Il pericolo di sottovalutazione che trae origine dall'affinità insidiosa tra le nostre due lingue romanze – italiano e spagnolo appunto – deve essere scongiurato fin dal primo contatto dell'insegnante con i propri studenti e a qualunque livello di apprendimento, che si tratti dei giovanissimi nella scuola secondaria di I grado o dei giovani studenti negli Istituti e nei Licei. È fondamentale dunque che il docente si ponga fin da subito l'obiettivo di riscattare la lingua che si appresta a insegnare dalla visione riduttiva e tradizionale che l'ha troppo a lungo relegata a ruoli subalterni in nome della spesso fallace somiglianza con la nostra LM. Del resto l'opinione fasulla da contrastare ha radici profonde e rinvia anche a riflessioni autorevoli: diceva Cervantes per bocca di Don Chisciotte che "el traducir de lenguas fáciles ni arguye ingenio ni elocución, como no le arguye el que traslada ni el que copia un papel de otro papel" (Cervantes 2004: 1032), riferendosi alla (immaginary) traduzione in spagnolo di un libro italiano. Dunque Cervantes pensava che spagnolo e italiano fossero "lenguas fáciles", per le quali non occorre rivelare acume né stile nel tradurle mutuamente: sappiamo bene che questa affermazione non è affatto vera eppure tale radicato convincimento resiste al tempo e per essere scardinato necessita di opportuni interventi che oggi – considerata l'ampia diffusione della lingua spagnola nelle nostre scuole pubbliche – l'insegnante può e deve mettere in atto.

L'avvio del lavoro con gli abilitandi all'insegnamento di Lingua Spagnola nei corsi del T.F.A. ha dimostrato che questa inveterata concezione – lo spagnolo è una lingua facile per gli italofoeni – sopravvive e li riguarda ancora direttamente in quanto laureati e specializzati in quell'idioma; si è scelto pertanto di intraprendere insieme un percorso di avvicinamento alla didattica della lingua in questione partendo proprio da quel presupposto e cercando anzi di trarne profitto. Posto che la predisposizione dei discenti nei confronti della lingua spagnola risulta in genere favorevole grazie a un agevole accesso alla comprensione, come mantenerne vivo l'interesse in aula? Che metodi adottare? Quali obiettivi perseguire?

Per tentare di trovare risposta a questi interrogativi si è deciso di prendere le mosse da un'indagine ragionata sulle proposte editoriali recenti (metodi, corsi, manuali ecc.) e sui materiali autentici a disposizione dell'insegnante di spagnolo come LS per giungere poi all'elaborazione di singole unità didattiche presentate da ognuno dei corsisti e discusse insieme

<sup>1</sup> I dati sono consultabili al sito <<http://educacion.es/exterior.it>>

<sup>2</sup> Fino al 1989 i dizionari bilingui italiano-spagnolo erano di fatto davvero pochi se escludiamo *Il nuovo dizionario spagnolo-italiano e italiano-spagnolo* di Lucio Ambruzzi (Torino, Paravia, 1973), *Il dizionario fraseologico completo italiano-spagnolo e spagnolo-italiano* di Sebastiano Carbonell (Milano, Hoepli, 1989) e il *Diccionario italiano-español, español-italiano* di Emilio Martínez Amador (Barcelona, Sopena, 1988). Vedi a questo proposito Marello (1989) e Calvo Rigual (2007).

allo scopo di mettere in luce le soluzioni e gli approcci di efficace realizzazione così come i tentativi trascurabili o da evitare. I materiali sottoposti all'attenzione dei corsisti presentavano sia il progetto di lavoro globale previsto da alcuni manuali di recente pubblicazione destinati all'insegnamento dello spagnolo come LS<sup>3</sup>, sia la prima unità didattica di ciascuno di essi, al fine di esaminarne eventuali differenze e analogie nella proposta di uno stesso contenuto: soltanto uno dei testi presi in considerazione, *Amigo sincero* (Calvi, Provoste 1995) si proponeva come corso di spagnolo per italiani; questo manuale in un unico volume si è rivelato di fatto – malgrado l'edizione ormai superata per ragioni cronologiche<sup>4</sup> – il più efficace e apprezzato dai corsisti proprio in virtù della sua specificità basata sull'approccio contrastivo tra italiano e spagnolo ed è risultato, a posteriori, anche il più funzionale in relazione a uno degli obiettivi da perseguire ovvero quello di trasformare un preconcetto persistente e diffuso nel punto di forza del metodo di insegnamento.

È senz'altro vero infatti che la trasparenza e la somiglianza (ingannevole) tra le due lingue sono da considerarsi ottime risorse almeno nella fase di avvicinamento allo spagnolo come LS perché tali prerogative consentono di adottare fin dalla prima lezione la LS stessa. Quindi, se da un lato l'inevitabile vicinanza tra spagnolo e italiano genera false illusioni di equivalenza, dall'altro permette però all'insegnante di introdurre i discenti alla conoscenza della LS immergendoli prontamente nella realtà dei suoni che la veicolano e dei segni grafici che la identificano senza dover superare alcun passaggio previo e confermandone, al contempo, l'autentica diversità. Nel presentarsi alla classe usando la LS e attivando i primi rudimentali processi comunicativi, l'insegnante di lingua spagnola non può non avvertire l'attenzione palpabile degli studenti che sono in grado di cogliere buona parte di quanto viene pronunciato sebbene siano privi di competenze acquisite in precedenza, e sono quindi meglio disposti a seguire e a memorizzare formule e singoli elementi lessicali traendone compiacimento immediato:

Senza dubbio, grazie al “vocabolario potenziale” dovuto alle affinità, il discente raggiunge piuttosto agevolmente il “vocabolario soglia” (*threshold vocabulary*), cioè quello che consente di attivare i processi di alto livello (*top down*), basati sui concetti; nel caso di lingue distanti, invece, le opacità sono tali da bloccare le strategie di lettura normalmente attivate nella L1: l'attenzione si concentra sui processi di “basso livello”, orientati sulle forme e l'incapacità di accedere al senso del testo produce un senso di frustrazione (Calvi 2004: 64).

L'esposizione diretta alla LS sebbene auspicabile deve tuttavia ottemperare oltreché alle normative ministeriali previste anche alle necessità derivate da situazioni diversificate (tipo di scuola, impegno orario, realtà sociale di riferimento...) ma soprattutto deve essere opportunamente adeguata alle esigenze del gruppo classe: il lavoro dell'insegnante rivolto agli studenti liceali deve profilarsi in modo diverso rispetto a quello rivolto agli studenti degli istituti tecnici e professionali. Questo è parso di fatto il più critico degli aspetti presi a mano a mano in considerazione durante il corso giacché la pur eccellente formazione dei laureati in Lingue Straniere che intendono insegnare nella scuola non prevede – almeno fino a questo momento – la pratica del rapporto *reale* e diversificato con gli studenti. Escludendo dunque i casi di

<sup>3</sup> Sono stati presi in considerazione i seguenti metodi: *Amigo Sincero* (Calvi, Provoste 1999), *Eco* (González Hermoso 2003), *Español lengua viva* (Martín 2007) *¡A bordo!* (Balboa Sánchez 2010), *Embarque* (Alonso Cuenca 2011), *¿Qué me cuentas de nuevo?* (Ramos 2011) per la scuola secondaria di II grado; *Mañana* (López Barberá 2004), *Nuevo Chicos Chicas* (Palomino 2008) e *¡A que sí!* (Cortón 2011) per la scuola secondaria di I grado.

<sup>4</sup> Il volume è stato pubblicato nel 1999 e l'edizione a disposizione dei corsisti presentava ancora il supporto dell'audiocassetta.

abilitandi con esperienza previa nelle classi, si è rivelato necessario per tutti gli altri insistere innanzitutto sulle modalità di interazione con i discenti sottolineando in particolare l'esigenza di includere *tutti* gli studenti di un determinato gruppo nella propria proposta di lavoro attivando strategie di volta in volta differenziate. Ad esempio, è fondamentale, in questa prospettiva, tenere presente che la mancata tempestiva identificazione dei problemi generati dalla insidiosa prossimità dello spagnolo in rapporto all'italiano origina lacune che si cristallizzano nel tempo impedendo la graduale corretta acquisizione della LS: ne sono esempi tra gli altri l'uso di *hay/estar*, *por/para*, quello della preposizione 'a' dell'accusativo personale o ancora l'abbondantissimo repertorio del 'falsi amici' o 'falsi affini' (Schepisi, Sañé 1992) che sorprendono e divertono ma rischiano altresì di indurre a comportamenti superficiali nell'apprendimento. La fossilizzazione dell'interlingua deve essere evitata attraverso uno sforzo mirato che tenga conto delle abilità di ciascuno individualmente e di ciascuno in relazione al gruppo. Come si è detto in precedenza l'uso prioritario o addirittura esclusivo della LS nel caso dello spagnolo è preferibile all'uso della LM fin dall'approccio iniziale con gli studenti che a quella lingua si avvicinano anche se per la prima volta; tuttavia questa scelta comporta da parte dell'insegnante un'attenta preparazione dei contenuti della lezione che devono essere semplificati e organizzati in vista di un'agevole decodifica in aula: pur trattandosi di una lingua 'trasparente' rispetto alla LM non è ipotizzabile proporre discorsi articolati pretendendone la comprensione completa; si rivela pertanto imprescindibile l'accurata selezione degli strumenti linguistici di cui ci si intende servire con gli studenti così come il continuo ricorso alla traduzione endolingua di espressioni opache o singole unità lessicali oscure allo scopo di facilitare la comunicazione e ottenere adeguate reazioni; sono poi altrettanto fondamentali le riflessioni metalinguistiche volte a illustrare con chiarezza i fenomeni che interessano le lingue in contatto innanzitutto per prevenire gli abbondanti errori originati, nella produzione orale e scritta, dall'interferenza (Atzori 2006). L'insegnante deve dunque saper prevedere la difficoltà che gli studenti si troveranno ad affrontare durante l'esposizione dei temi via via introdotti e questo può farlo grazie anche alla propria esperienza previa di discente. Come opportunamente osserva Balboni non è vero infatti che "l'unico insegnante valido è quello madrelingua" (Balboni 2008: 11) e una delle ragioni per le quali l'affermazione è da ritenersi condivisibile risiede appunto nella meta-competenza richiesta all'insegnante che, nel caso della lingua spagnola, deve da un lato saper guidare lo studente mettendolo in guardia dinanzi ai facili entusiasmi derivati dalla percezione di familiarità e dall'altro deve riuscire ad accompagnarlo con le opportune strategie alla consapevolezza delle difformità più insidiose e all'uso positivo del *transfer*, potendo contare sulla propria percezione dei problemi che via via si pongono e suggerendone soluzioni che derivano invece dall'acquisizione degli strumenti necessari a proporla. Nell'apprendimento della lingua spagnola il passaggio dall'abilità di decodifica a quello della produzione è di fatto delicato e complesso perché, come afferma ancora la Calvi:

la sensazione di familiarità sperimentata al primo approccio non si applica allo stesso modo a tutti gli aspetti della lingua. A mano a mano che procede nello studio, il principiante abbandona l'illusione iniziale di poter imparare senza sforzo: le affinità presentano risvolti ingannevoli e le differenze strutturali sono superiori al previsto (Calvi 1995: 96).

Nella fase successiva all'apprendimento delle prime semplici abilità in lingua spagnola, si evidenzia il divario tra la competenza ricettiva e quella produttiva, sia scritta che orale ed è allora che l'insegnante può intervenire efficacemente affiancando al libro di testo e alle proprie competenze i materiali autentici a disposizione per ridestare l'interesse indebolito dalle difficoltà che cominciano a imporsi.

È risaputo che nel processo di acquisizione della LS si rivela fondamentale l'importanza degli stimoli sensoriali – uditivi e visivi – specie presso i discenti più giovani, pertanto la scelta

---

del manuale adeguato e dei materiali d'uso in aula risulta sempre determinante ai fini di una migliore qualità nella trasmissione dei contenuti previsti dall'insegnante e dai programmi; attraverso l'indagine su alcune delle proposte editoriali più recenti prese in considerazione con gli abilitandi sono emersi ad esempio alcuni fattori di insoddisfazione da addebitare alla ripetitività nella presentazione degli argomenti, alla scarsa originalità nel porli all'attenzione dello studente, all'inefficacia delle immagini che spesso rinviano a realtà distanti dal *target* di destinazione e alla difficoltà nell'esposizione dei temi trattati; buona parte dei testi esplorati inoltre non si rivolge specificamente a discenti italo-foni e l'assenza di questo criterio nel progetto di lavoro offerto dal testo si avverte sensibilmente. Come accennato in precedenza soltanto *Amigo sincero* si dichiara apertamente come *Curso de español para italianos* e insiste in modo efficace sull'*enfoque contrastivo*, essenziale in presenza di lingue affini come spagnolo e italiano appunto. Inoltre questo stesso manuale ha il vantaggio di proporre in sostituzione dei consueti dialoghi introduttivi all'argomento dell'unità didattica nell'ottica dell'approccio comunicativi, una serie di microracconti d'autore appositamente creati; a questo proposito abbiamo condiviso con le curatrici l'idea che tali testi appaiono meno effimeri (Calvi 1999) e meno connotati rispetto ai documenti di (presunta) attualità che si cristallizzano all'interno dei manuali: si può facilmente apprezzare infatti la rapida obsolescenza dei riferimenti culturali proposti alle giovani generazioni dai libri di testo rivolti ai principianti di spagnolo dove campeggia l'effigie di figure più o meno discutibili che rinviano al mondo ispanico, personaggi non sempre così rappresentativi (Maradona, Jennifer López) ma molto famosi (il calciatore, il tennista, il regista...) la cui notorietà però agli occhi dei giovani discenti rischia di essere avvertita come 'superata' nel momento in cui si servono del testo con la conseguente dannosa creazione di effetti controproducenti. Questa considerazione non deve essere sottovalutata se è vero com'è vero che il rimando a realtà ben identificate e interessanti stimola l'attenzione e agevola il discorso dell'insegnante e l'interazione con gli studenti; ecco perché la proposta di *Amigo sincero* di integrare al testo brevi racconti opportunamente costruiti o selezionati si è rivelata una buona risorsa alternativa, del resto "il testo letterario è per sua natura polisemico, e ammette diversi livelli di lettura: è perciò più autentico e direttamente fruibile di un messaggio che, al di fuori del contesto per il quale viene elaborato, perde ogni senso" (Calvi 2006: 111).

La veste tipografica, il corredo delle immagini e la disposizione degli argomenti sulla pagina sono altresì fattori di grande importanza e, a qualunque livello di apprendimento, accompagnano e fissano un passaggio. Tuttavia, al di là delle proposte offerte dal manuale – indispensabile nel processo di appropriazione di una LS – va tenuto in grande considerazione l'ausilio che deriva dai documenti autentici scelti e organizzati dall'insegnante: non è possibile infatti pensare la trasmissione della conoscenza di una lingua privata del contesto culturale di riferimento:

enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Debe, en consecuencia, quedar claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de los componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural (Miquel, Sans 2004: s.p.).

Prima ancora che la *herramienta* necessaria a produrre oralmente e per iscritto è necessario consegnare ai discenti la cornice entro la quale collocare suoni e segni. Così come va eliminato il pregiudizio sulla vicinanza che rende lo spagnolo simile all'italiano e quindi più facile da imparare, va anche – e forse prima ancora – allontanato lo stereotipo culturale che lega indissolubilmente la Spagna a una serie di cliché: senza negare o rifiutare a priori la tradizione che permea la realtà culturale di molte aree del territorio in cui la lingua di espressione è lo spagnolo è tuttavia necessario inquadrare – ad esempio e per cominciare – i fenomeni di cofficialità linguistica, estendendo le spiegazioni in tal senso anche alle zone geografiche

interessate, tanto dissimili tra di loro, e alle tappe della storia recente di un paese travagliato, ovviamente senza escludere dall'ambito di interesse il vasto continente americano ispanofono: il discente che si avvicina allo 'spagnolo' per la prima volta è bene infatti sappia che la lingua che imparerà è il 'castigliano' e che in alcune zone di Spagna – Catalogna, Paesi Baschi e Galizia – sono ritenute lingue ufficiali alla stregua del castigliano rispettivamente il Catalano, l'euskera e il galiziano, come stabilito dall'art. 3 della Costituzione (1978)<sup>5</sup>; così pure non potrà ignorare la diffusione del castigliano nella quasi totalità dei paesi latinoamericani e in molte zone degli Stati Uniti, pur con le evidenti varianti diatopiche.

È fondamentale che proprio attraverso le lezioni di Lingua l'insegnante possa avvicinare i giovani alla conoscenza di contesti diversi e culturalmente ricchi, specie nel caso di un Paese come la Spagna del quale – salvo rapide incursioni da parte dei *media* nell'ambito dello spettacolo e del turismo – si conosce assai poco. La selezione di materiali audio e video oggi agevolmente reperibili in rete consente di fatto il rapido accesso a fenomeni linguistico-culturali di varia entità da proporre gradualmente e in base ai livelli ma, soprattutto – come è stato a più riprese ribadito – tenendo sempre presenti limiti e possibilità dei destinatari concreti della proposta e la motivazione che li spinge ad apprendere: per essere motivati gli studenti devono poter considerare la lingua straniera come una reale possibilità di comunicazione con altre culture e non come una materia di studio addizionale.

Su questi aspetti specifici – l'uso dei manuali, dei documenti autentici e l'estensione del progetto didattico oltre i confini meramente linguistici – si è focalizzata l'attenzione per buona parte del corso offerto<sup>6</sup> agli abilitandi i quali hanno poi elaborato, ciascuno individualmente, alcuni percorsi didattici a partire dai contenuti messi a disposizione dai manuali/corsi esplorati a tal fine. Nella preparazione dei loro singoli lavori i corsisti hanno avuto la possibilità di riflettere sull'ausilio offerto dai testi e sulle criticità eventuali; è del tutto evidente che la preparazione 'in astratto' di un percorso didattico di lingua presuppone una lunga serie di quesiti, primi fra tutti quelli relativi alle conoscenze prelieve e alle aspettative dei discenti a cui ci si rivolge, con particolare riferimento al tipo di scuola e all'utenza. Postulando dunque la presenza di un gruppo di studenti appartenenti a un determinato anno di studio in una scuola secondaria di I e/o di II grado (Istituto e/o Liceo) provvisti di conoscenze adeguate all'esposizione degli argomenti prescelti, i corsisti hanno articolato il loro discorso arricchendolo con eccellenti materiali reperiti in rete<sup>7</sup>, documenti di vario genere – dalle interviste ai brani cinematografici, dagli episodi di film d'animazione ai documentari sulle tradizioni popolari – sempre orientati ad assolvere una doppia funzione ovvero: a) quella di assicurare l'aggancio al tema grammaticale di riferimento e b) quella di offrire l'occasione per dare a conoscere agli studenti realtà sociali e culturali specifiche. Ogni documento audiovisivo utilizzato illustrava infatti il tema previsto dall'unità didattica di riferimento attraverso situazioni comunicative *ad hoc* e tuttavia non concepite a tal fine: pertanto il materiale stesso, opportunamente selezionato, risultava più genuino e immediato, prossimo all'esperienza comune quotidiana e non anacronistico o

<sup>5</sup> <[http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229)>.

<sup>6</sup> Per la preparazione e la selezione dei materiali è stato suggerito ai corsisti di avvalersi, tra gli altri, dei documenti a disposizione nelle pagine web che seguono: FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) <<http://www.fiape.info/>>; AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español) <<http://www.aepe.eu/>>; redELE (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera) <<https://www.mecd.gob.es/redele/>>; CIRSIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici) <<http://www2.lingue.unibo.it/cirsil/>> e CVC (Centro Virtual Cervantes) <<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>>.

<sup>7</sup> Interessanti a questo proposito le proposte di VideoEle per ognuno dei livelli previsti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, reperibili all'indirizzo <[http://www.videoele.com/zona\\_profesores.html](http://www.videoele.com/zona_profesores.html)>; i materiali contenuti in <<http://www.youtube.com/user/todoelecana>> o nel blog <<http://concedecine.blogspot.com.es/>>.

---

eccessivamente connotato; in alcuni casi i corsisti hanno proceduto anche a un'elaborazione autonoma dei materiali multimediali intervenendo direttamente sul supporto (p. es. 'doppiandolo' con la propria voce) al fine di rendere più adeguato il livello previsto dal percorso didattico proposto.

Tuttavia l'ancora scarsa esperienza di insegnamento degli abilitandi ha spesso messo in luce problemi di varia natura che sono stati a mano a mano affrontati e discussi: di fatto la pur pertinente e attenta scelta dei materiali ha palesemente rivelato che in buona parte dei casi esiste la difficoltà insita nell'illustrazione di un argomento a un pubblico *in absentia* che si fatica a individuare: eccessiva lentezza/rapidità, lunghezza/brevità, ripetitività/varietà hanno contraddistinto i documenti audio-video di supporto scelti, meritevoli quasi tutti di un adeguamento in vista dell'eventuale utilizzo dinanzi a un gruppo *reale* di discenti: alcuni materiali di fatto si sarebbero rivelati più utili e vantaggiosi ai fini dell'apprendimento se meno lenti ed estesi con il rischio conseguente della ripetitività del tema e della perdita d'attenzione da parte del discente; altri, caratterizzati invece dalla brevità e dalla rapidità nell'esposizione dell'argomento sono risultati allo stesso modo poco favorevoli perché meno facilmente accessibili e pertanto riconosciuti come possibili fonti di frustrazione nel tentativo di decodifica. Va del resto ricordato che l'entusiasmo con cui gli studenti accolgono la proposta di assistere in aula a una proiezione cinematografica in lingua originale non corrisponde quasi mai alla soddisfazione che ne traggono: infatti se da un lato il materiale audiovisivo è fondamentale per l'interesse che suscita e per il rendimento in termini di operatività, dall'altro può rivelarsi poco profittevole o dannoso. È indispensabile quindi che all'esperienza audiovisiva e multimediale in classe si arrivi dopo un previo lavoro preparatorio attraverso il quale l'insegnante segnali ai discenti gli aspetti rilevanti che intende affrontare successivamente in sede teorico-pratica e che, allo stesso tempo, li aiuti e li incoraggi ad affrontare consapevolmente le inevitabili difficoltà di comprensione evitando gli effetti indesiderati: distrazione, noia, delusione. Misurare la capacità di ricezione non è infatti questione semplice, in particolare quando si ha a che fare con la lingua spagnola, accessibile ma insidiosa: poiché nel processo dinamico dell'insegnamento è lo studente il protagonista, ai suoi bisogni occorre prestare ascolto anche quando questi non siano ancora stati espressi; pertanto, prima di presentare materiali diversi da quelli presenti nel testo e disponibili a tutti in aula, è opportuno innanzitutto prevederne il livello possibile di ricezione stabilendo intelligenti criteri di accettabilità e di fruizione affinché il discente ne possa trarre piacere riuscendo a considerare la proposta dell'insegnante come occasione di arricchimento del proprio patrimonio di conoscenze e non soltanto come imposizione fine a se stessa. Il materiale audiovisivo o cartaceo proposto dall'insegnante deve sempre rispondere alla necessità di stimolare l'interesse dei discenti, ma deve altresì obbedire all'esigenza di svilupparne adeguatamente il vocabolario e i dispositivi linguistici necessari a una corretta ed efficace comunicazione nella LS, mai disgiunta dal contesto della nuova cultura alla quale li avvicina.

E proprio in questo progetto che vede indissolubilmente legate la lingua e la cultura, l'insegnante deve porsi l'obiettivo primario di informare l'alunno fin dal primo momento e poi costantemente in itinere, sulle ragioni per le quali somiglianze apparenti nel codice di comunicazione linguistica usato da italiani e spagnoli rivelino di fatto sostanziali diversità culturali, conducendoli con competenza, curiosità e passione alla conoscenza di nuove realtà e nuovi modi di osservare e comprendere gli altri.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonso Cuenca, M. / Prieto Prieto R. (2011), *Embarque*, Madrid, Santillana.  
Andión Herrero, M.A. (2008), *Modelo, estándar y norma... conceptos imprescindibles en el español L2/IE*, in "RESLA", 21, pp. 9-26.

- Atzori, C. (2006), *Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices itálofonos de ELE*, in *Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, a cura di S.M. Saz, Madrid, AEPE.
- Balboa Sánchez, O. et al. (2010), *¡A bordo!*, Milano, Hoepli.
- Balboni, P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- Calvi, M.V. (1995), *Didattica di lingue affini*, Roma, Bulzoni.
- Calvi, M.V. (1996), *Dialogo reale e dialogo letterario: prospettive didattiche*, in AISPI, *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Atti del convegno di Roma (15-16 marzo 1995), Roma, Bulzoni.
- Calvi, M.V. (2004), *Apprendimento del lessico di lingue affini*, in "Cuadernos de filología italiana", 11, pp. 61-71.
- Calvi, M.V. / Provoste, N. (1998), *Amigo sincero. Curso de español para italianos*, Bologna, Zanichelli.
- Calvo Rigual, C. (2007), *L'italiano attuale nei dizionari bilingui italiano-spagnolo*, in *Actas del Simposio '40 aniversario de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia (30-31 de marzo de 2007)*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport, pp. 27-41.
- Cervantes, M. (2004), *Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Real Academia Española.
- Cortón M.N. / Scarampi P. (2011), *¡A que sí!*, Novara, De Agostini.
- González Hermoso, A. / Romero Dueñas, C. (2003), *ECO. Curso modular de Español Lengua Extranjera*, Madrid, EDELSA.
- López Barberá, I. et al. (2004), *Mañana*, Madrid, Anaya.
- Marello, C. (1989), *Dizionari bilingui, con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Bologna, Zanichelli.
- Martín, M.T. et al. (2007), *Español lengua viva*, Madrid, Santillana.
- Miquel L. / Sans N. (2004), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, in "redELE", Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, 0 <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)>.
- Moreno García, C. (2004), *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- Nanetti, V. (2007), *Il nuovo panorama dell'editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia*, in "Quaderni del CIRSIL", 6 <<http://amsacta.unibo.it/2693/1/Nanetti.pdf>>.
- Palomino, M.A. (2008), *Nuevo Chicos Chicas*, Madrid, EDELSA.
- Ramos, C. et al. (2011), *¿Qué me cuentas de nuevo?*, Novara, De Agostini.
- Sañé S. / Schepisi G. (1992), *Falsos amigos al acecho*, Bologna, Zanichelli.

**MARIA ISABELLA MININNI** • Assistant professor in Spanish Language at the Department of Foreign Language of the University of Turin, where she teaches Spanish Language and Translation. Over the years, her recent research has focused on Juan Ramón Jiménez, translation theory and comparative studies on Latin American Spanish and French literature. More recently, she has worked on Spanish contemporary literature, and specifically on Juan José Millás short stories. Research Areas: Translation Studies, Contemporary Spanish Literature, Language Teaching, Contrastive Linguistics.

**E-MAIL** • [mariaisabella.mininni@unito.it](mailto:mariaisabella.mininni@unito.it)

# DIDATTICA DELLA LETTERATURA SPAGNOLA

Cosa, perché, come

---

Paola CALEF

**ABSTRACT** • *Spanish literature teaching: what, why, how.* This article is the result of my experience as a professor at the Spanish Literature Training course held in 2013 for the TFA students by the Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures by the University of Turin and partially reflects the themes which the students were to elaborate during their training and the resulting considerations. This article, just as the course, is not meant to expand the subject area, but rather to inquire the disciplinary subject, its educational aims and teaching methodologies, in the firm belief that such inquiring should always accompany the daily practice of a teacher.

**KEYWORDS** • Spanish Literature, teaching spanish literature, literary canon, concept of literature.

*L'italiano non è l'italiano, è il ragionare.*  
Leonardo Sciascia, *Una storia semplice*

## 1. Riflessioni preliminari

**IN UNA STORIA SEMPLICE** di Leonardo Sciascia un magistrato incontra, nel corso di un'indagine, un suo vecchio professore con il quale, prima dell'interrogatorio, scambia qualche battuta, ricordando i tempi della scuola. Riporto qui un frammento del loro dialogo:

Il magistrato scoppiò a ridere. "L'italiano: ero piuttosto debole in italiano. Ma come vede, non è poi stato un gran guaio: sono qui, procuratore della Repubblica...".

"L'italiano non è l'italiano: è il ragionare" disse il professore. "Con meno italiano, lei sarebbe forse ancor più in alto" (Sciascia 1992 : 44).

Tralascio, per ovvie ragioni di pertinenza tematica, la battuta feroce – così la definisce Sciascia – del vecchio professore e le riflessioni che ne deriverebbero, in merito al rapporto tra successo scolastico e successo nella vita, riflessioni che ci condurrebbero necessariamente a valutare il concetto di *successo* e di *realizzazione di sé*, temi centrali nel discorso educativo, ma non altrettanto rispetto al tema qui proposto.

Vorrei, invece, concentrarmi sulle parole messe in epigrafe, parole che a mio avviso condensano in un *nonsense* solo apparente una riflessione fondamentale sull'insegnamento di una disciplina, come la Letteratura spagnola, di ambito linguistico-letterario o umanistico che dir si voglia. Essa è parte di un insegnamento, impartito nelle Scuole Secondarie Superiori, che

le tabelle del MIUR definiscono “446 Lingua e civiltà spagnola” e che però nella pratica quotidiana della scuola è in uso definire *spagnolo*.

Allo stesso modo Sciascia e il suo vecchio professore si riferiscono con l’espressione *italiano* a un insegnamento oggi definito, sempre dalle tabelle ministeriali, “A050 Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado”.

Se in un caso il linguaggio ministeriale specifica che si tratta dell’insegnamento di una lingua, implicitamente seconda, e della civiltà ad essa connessa, nella quale sappiamo compresa la letteratura prodotta in tale seconda lingua, nell’altro si parla di “Materie letterarie” senza far riferimento alla dimensione dell’apprendimento o del consolidamento di una competenza linguistica, ma si definisce l’insegnamento sulla base dei contenuti di ambito letterario di fatto legati alla lingua italiana, in quanto lingua prima e ufficiale. In entrambi i casi, però, la prassi scolastica, rispondendo a un principio di economia, condensa la portata delle due discipline nelle espressioni *Italiano* e *Spagnolo*, nelle quali il *focus* si stringe sull’elemento linguistico nazionale, che si presuppone accompagnato dal corredo umanistico-letterario e di civiltà che la lingua comporta, per l’implicita connessione, in entrambi gli insegnamenti, tra lingua, letteratura e civiltà.

Ma torniamo a Sciascia, il quale ci avverte – attraverso il suo personaggio – che insegnare o imparare l’italiano non è tanto questione di apprendere quella lingua o forse neppure di far propri certi contenuti umanistico-letterari da essa veicolati, quanto piuttosto di insegnare o imparare a *ragionare*, di formare o formarsi al ragionamento ovvero all’esercizio delle proprie facoltà analitiche e critiche.

Tale conciso ma denso avvertimento può intendersi rivolto anche all’insegnamento di una seconda lingua e della sua civiltà (letteraria e non), per quanto possa essere maggiormente centrato, rispetto all’insegnamento di Materie Letterarie, sull’apprendimento linguistico. Quindi, fatto salvo il maggiore spazio che all’interno delle ore curricolari di A446 l’insegnante può dedicare alla lingua, come pure la funzione ancillare che la letteratura può avere nella pratica scolastica, in quanto rinforzo e potenziamento delle competenze linguistiche, resta da sottolineare la valenza formativa, affine a quella delle Materie Letterarie, che conserva di per sé il segmento letterario della disciplina.

Né sarà ozioso soffermarsi a osservare come Sciascia, collegando lo sviluppo della facoltà di ragionamento con l’apprendimento di una disciplina linguistico-letteraria, prescinda dalle discipline logico-matematiche, nel comune sentire più frequentemente connesse allo sviluppo delle capacità di ragionamento. Sofferiamoci dunque sullo scarto proposto da Sciascia, rispetto, appunto, al comune sentire.

Chi si occupa di discipline linguistico-letterarie sa bene quanto le lingue e la produzione letteraria prodotta nelle diverse lingue sfuggano a una logica stringente. La lingua, infatti, attraverso una sempre attiva dinamica tra uso e norma, presenta un alto tasso di eccezioni – e il concetto stesso di *eccezione* riflette, a ben vedere, un malcelato quanto vano sforzo di ridurre sistematicamente e definitivamente l’uso a norma. Parimenti, ricordando come il linguaggio letterario sia considerato a partire dai formalisti russi, uno “scarto dalla norma” (Grosser 1992: 13; Ferroni 1991: x), lo studio della letteratura è un avventurarsi, sul piano linguistico e non solo, in un mondo dove le regole, le norme sono solo punti di partenza o riferimenti, talora solo sullo sfondo, e dove l’eccezione, l’innovazione, il riferimento implicito e il gioco intertestuale vengono a occupare il centro della scena, per sottoporsi più decisamente allo sguardo e a un non univoco esercizio ermeneutico.

Ora, se ben interpreto la sentenza del vecchio professore di *Una storia semplice*, è proprio il lasciarsi trascinare in questo campo aperto che ci insegnerebbe a ragionare. E questo perché, io credo, ben più che le discipline logico-matematiche (almeno per quel che attiene alla programmazione degli Istituti Secondari Superiori), ci spinge a confrontarci con la complessità, senza poterci aggrappare saldamente né appellare a una regola stringente o a una tabellina

---

incontrovertibile di generazione in generazione. La lingua e ancor di più la letteratura prodotta in una lingua rappresentano una preziosa esperienza della complessità, un avventurarsi e un misurarsi, grazie a strumenti adeguati e alla valida mediazione del docente, con un ambito dove non c'è sempre una e una sola risposta e dove allora è possibile per l'allievo acquisire strumenti critici e, attraverso proposte, giudizi, valutazioni, commenti, prendere a individuarsi.

## 2. Partire dalla fine: l'Esame di Stato

Veniamo ora a osservare più da vicino l'oggetto in questione, ovvero l'insegnamento della Letteratura spagnola in una prospettiva didattica rivolta ai docenti in formazione. Esso è, in realtà, come sopra accennavo, parte di un insegnamento, in quanto rientra nel quadro disciplinare dedicato all'apprendimento della seconda lingua e dunque si presenta privo di una sua autonomia, se consideriamo anche che di fatto la Letteratura non figura neppure nella dicitura ministeriale. Essa dunque è intesa come elemento interrelato all'apprendimento linguistico.

Anche al fine di meglio definire lo spazio e il ruolo che all'insegnamento della Letteratura si dà nel quadro della disciplina definita "A446 Lingua e civiltà spagnola", nell'ambito delle lezioni tenute per il TFA della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino, mi sono posta il problema di considerare assieme ai corsisti quale fosse il traguardo immediato di fine percorso. Sono partita insomma dalla fine, ovvero dall'Esame di Stato, nella convinzione che, dal punto di vista del docente, una chiara riflessione su quanto richiesto agli studenti alla conclusione del loro *iter* di formazione possa orientare la programmazione, sia in merito ai contenuti, sia in merito alle metodologie da adottare.

Abbiamo, quindi, preso in considerazione in quali prove e in quali modalità l'Esame di Stato andasse a testare le conoscenze e le competenze relative alla Letteratura straniera e per questo abbiamo potuto avvalerci, oltre che dell'Archivio del MIUR, anche di una unità didattica presente in uno dei manuali scolastici attualmente in uso<sup>1</sup>. Il manuale *ConTextos literarios* si apre proprio con un capitolo sull'Esame di Stato, analizzando sia quanto richiesto nella II prova, sia nella III in relazione alla Letteratura spagnola (Garcillo 2012: 36-44). A questo proposito, è certamente da apprezzare, la presenza di tale materiale per l'evidente utilità di esplicitare in modo tanto circostanziato agli stessi alunni le prove cui verranno sottoposti a fine percorso. Osservare gli obiettivi finali può essere, infatti, a mio avviso, un'attività assai proficua, non solo per gli insegnanti in vista della programmazione, ma anche per gli allievi, che in tal modo possono più consapevolmente condividere un percorso ed essere partecipi di un patto formativo.

*ConTextos literarios* presenta in modo descrittivo e discorsivo la seconda prova, durante la quale il candidato è chiamato a redigere un tema o una comprensione del testo in lingua straniera. Come si sa, quanto al tema, vengono fornite tre tracce di cui la prima è relativa all'ambito letterario, mentre la seconda e la terza sottopongono generalmente agli esaminandi alcuni temi di attualità.

Il manuale passa quindi a proporre come esempi le prime tracce letterarie della seconda prova delle tre sessioni dal 2009 al 2011<sup>2</sup>. Essendo, tali tracce, valevoli per tutte le lingue, sono, per forza di cose, particolarmente generiche e non si concentrano su un argomento specifico di

---

<sup>1</sup> Nel corso degli incontri con i tirocinanti, infatti, abbiamo esaminato e confrontato i manuali di Letteratura spagnola offerti dall'editoria scolastica. Do conto nella bibliografia (C) dei manuali che ho potuto reperire e utilizzare, grazie alla disponibilità degli editori e dei distributori.

<sup>2</sup> Per le tracce delle prove, rimando, oltre al manuale citato, ai seguenti indirizzi [consultazione del 15 aprile 2014]: < [http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo\\_ciclo/prove/2009/as2009.htm](http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo_ciclo/prove/2009/as2009.htm)>, <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo\\_ciclo/prove/2010/as2010.htm](http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo_ciclo/prove/2010/as2010.htm)>, <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo\\_ciclo/prove/2011/as2011.htm](http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo_ciclo/prove/2011/as2011.htm)>.

una letteratura nazionale in concreto, ma presentano un taglio che lo studente deve poter calare in ciascuno degli ambiti linguistici presenti nel sistema scolastico secondario superiore.

Se scendiamo nel merito delle consegne di tali tracce, possiamo osservare che esse richiedono una conoscenza per quanto non sistematica della produzione letteraria della lingua straniera, quanto meno relativa ad alcune opere, che si dovranno conoscere abbastanza approfonditamente, tanto da poterne trattare, ma certamente è da considerare che si tratta di tracce opzionali.

Alternativa alla traccia letteraria per la II prova è la comprensione del testo che richiede a sua volta una produzione in lingua straniera. Lo studente può ulteriormente scegliere, per questa opzione, tra un testo giornalistico e un testo letterario del XIX o del XX secolo e in questo caso, naturalmente, gli si propongono concreti testi in ciascuna delle lingue impartite nel secondo ciclo scolastico (Garcillo 2012: 39-43)<sup>3</sup>.

Al riguardo è da sottolineare come anche per la comprensione del testo sia possibile evitare di cimentarsi con le conoscenze letterarie, scegliendo il testo giornalistico, e come, anche qualora la scelta dovesse ricadere sul testo letterario, che in ogni caso non sarà anteriore al XIX secolo, il tipo di commento richiesto non andrebbe comunque a testare la dimestichezza che ha lo studente con il programma di Letteratura spagnola, dal momento che egli può svolgere la prova anche senza una conoscenza previa e specifica dell'opera da cui è tratto il testo, del suo autore e del suo contesto storico-culturale, dal momento che sembra volta a verificare il possesso di strumenti di analisi e di competenze linguistiche e non di mere conoscenze.

In ogni caso, per quel che attiene alla II prova, le due tracce relative alla Letteratura straniera sono perfettamente eludibili. Dunque, volendo estremizzare il ragionamento, possiamo dire che si può superare anche brillantemente la II prova senza avere particolari (o anche minime) conoscenze della Letteratura spagnola (non sarebbe poi, direbbe il magistrato di *Una storia semplice*, “un gran guaio”...).

Diverso il discorso per quanto riguarda la III prova, somministrata, come si sa, non dal Ministero, ma dai docenti della classe e volta, questa sì, a verificare le conoscenze del programma svolto nell'ultimo Anno Scolastico, dunque, nella fattispecie, la Letteratura spagnola dei ss. XIX e XX, attraverso la tipologia della trattazione sintetica di argomenti, dei quesiti a risposta singola e di quelli a risposta multipla. Tali consegne non sono eludibili da parte dell'esaminando che è dunque chiamato a dimostrare di aver acquisito almeno alcuni contenuti disciplinari relativi al programma dell'ultimo anno.

A rigor di logica, possiamo concludere questo breve *excursus* considerando che, al fine di superare l'Esame di Stato, è sufficiente che lo studente si sia cimentato e conosca il programma di Letteratura Spagnola del XIX e del XX secolo; considerazione questa che ovviamente riguarda in generale l'insegnamento della letteratura straniera, di qualsiasi dominio linguistico si tratti.

### 3. Che cosa insegnare e perché?

Alla luce di quanto esposto sin qui e venendo allo specifico del dominio castigliano, il docente – in formazione e non – può allora legittimamente domandarsi che cosa del programma di Letteratura Spagnola debba svolgere con i propri allievi e a quale scopo, perché è evidente che ai fini del buon superamento del cosiddetto Esame di Maturità non sembra affatto necessario aver trattato il *Cid*, la *Celestina*, il *Lazarillo* o il *Quijote*, tanto per fare qualche

<sup>3</sup> Rinvio inoltre anche in questo caso alle pagine ufficiali del MIUR di cui sopra.

esempio di opere e di autori eccellenti che fanno inequivocabilmente parte del canone della Letteratura spagnola e nei quali la civiltà linguistico-letteraria spagnola si riconosce<sup>4</sup>.

La prospettiva strettamente pragmatica, calata cioè su quel che serve per affrontare l'Esame di Stato, fa emergere anche in termini paradossali alcune questioni sulle quali è bene che il docente rifletta e sulle quali potrebbe essere utile far riflettere, nei termini appropriati, la stessa classe. Si tratta di riflettere, come abbiamo fatto in parte in apertura, sulle valenze formative dello studio letterario, per cui sarà bene anche porsi degli interrogativi sui fondamenti epistemologici della disciplina, ovvero:

- che cosa si intende per Letteratura?
- che cosa si intende per Letteratura spagnola?
- che cosa si intende per Spagnolo?

In merito al primo interrogativo si potrà tornare a quanto proponeva Hermann Grosser (1992: 9) proprio a supporto di un percorso sul sistema letterario, quando ricordava come, a differenza di quel che avviene in genere per le discipline scientifiche, nel caso della Letteratura c'è da domandarsi se sia possibile partire da una "definizione rigorosa e univoca dell'oggetto d'indagine" per poi concludere che "non esiste oggi una definizione sufficientemente precisa di letteratura in grado di soddisfare tutti gli studiosi e quindi di venire universalmente accettata".

Secondo Giulio Ferroni (1995: VIII-IX), poi, che ripercorre in modo assai chiaro e illuminante l'evolversi del termine *letteratura*, a ben vedere, tenendo conto di tutte le sue implicazioni, non si può che darne una definizione totalmente autoreferenziale per cui "letteratura è ciò che viene chiamato letteratura, ciò che volta per volta gruppi e ambienti sociali riconoscono come letteratura" (*ivi* : VIII).

Eppure il docente non può eludere il problema ed esimersi dal domandarsi cosa convenzionalmente si intenda e cosa intenda egli stesso per Letteratura<sup>5</sup>.

Se, anche solo per affrontare una delle criticità del termine, consideriamo che etimologicamente, il termine *letteratura* rimanda a un testo scritto, non si può non ricordare e ricordarsi che del sistema letterario fanno parte anche testi o opere<sup>6</sup> la cui redazione e la cui fruizione, soprattutto, sono orali (Zumthor 1990)<sup>7</sup>. Ma anche quando abbiamo posto in termini problematici e non semplicistici la questione della natura del testo o dell'opera, non possiamo dire ovviamente che la Letteratura sia composta genericamente da un insieme di testi o di opere, poiché il discorso si limita a quanto viene *considerato* letterario. La definizione, come abbiamo

<sup>4</sup> La questione è emersa anche per altre vie negli incontri con i tirocinanti. Uno dei manuali scolastici analizzati presentava, per esempio, un interessante approccio *por tareas* sulla letteratura, che rappresenta un'interessante alternativa all'approccio cronologico della periodizzazione storico-letteraria. Mi riferisco al manuale *Más que palabras*, che sembra centrare l'obiettivo di mettere l'alunno al centro del percorso formativo e di far sperimentare che "la literatura no es un objeto de museo, sino algo que palpita y vive a nuestro lado" (Benetti 2012: 17) e che si concentra, anche in questa prospettiva, sulla letteratura del XIX e del XX secolo (ritagliando così il segmento più funzionale in vista dell'Esame di Stato). Questo approccio ha suscitato molto dibattito e molto entusiasmo, ma a un certo punto uno dei tirocinanti ha osservato, non senza sorpresa e sconcerto, "Ma allora così non si fa *El Quijote!*?"

<sup>5</sup> La questione può essere proposta, come accenno a testo, anche alle stesse classi, le quali possono essere sollecitate, come innesco a tutto il percorso disciplinare, a rispondere, nella modalità del *brain storming*.

<sup>6</sup> Quanto alla scelta del termine *testo* o *opera*, Grosser (1992: 10 n.1) mostra come si tratti di una scelta orientata, in un caso verso la prospettiva di un atto linguistico, nell'altro verso una visione socio-culturale e individuale del prodotto che intendiamo come letterario.

<sup>7</sup> Quanto a ciò è bene anche ricordare che la questione dell'oralità nelle letterature occidentali non è solo una questione medievale e che il divenire storico-letterario della letteratura spagnola come delle altre letterature europee ha conosciuto una assai lenta evoluzione dalla fruizione orale e collettiva alla lettura individuale e silenziosa.

visto, finisce per rivelarsi autoreferenziale: un testo o un'opera letteraria è quella che noi riteniamo tale.

Vediamo, a questo punto, come si è sedimentata la percezione comune del termine, nell'accezione che ne registrano i dizionari monolingui e dunque la definizione di **literatura** che fornisce il *DRAE*:

literatura

(Del lat. *litteratūra*).

1. f. Arte que emplea como medio de expresión una lengua.

2. f. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género. La literatura griega. La literatura del siglo xvi<sup>8</sup>.

e quella di **letteratura** del *Dizionario Zingarelli*:

**letteratura** [adattamento del lat. *Litteratūra(m)* da *littera* 'lettera'] s. f. 1. Attività indirizzata alla produzione sistematica di testi scritti con finalità prevalentemente estetica e nei quali spesso l'invenzione predomina sulla descrizione della realtà. 2. L'insieme della produzione prosastica e poetica di una determinata civiltà: *l. greca, latina italiana inglese, russa*<sup>9</sup>.

Anche la semplice consultazione dei dizionari, che pure sollecita a porre in termini critici la riduttiva percezione della letteratura come insieme di testi scritti, offre l'occasione per riflettere sulla letteratura come espressione estetico-artistica<sup>10</sup>.

Se dunque riconosciamo nell'opera letteraria un atto artistico che ha come mezzo la lingua (scritta o orale che sia), dobbiamo pure considerare la labile e relativa frontiera fra cosa consideriamo essere artistico e cosa no e, nella fattispecie, cosa riteniamo letterario e cosa no, questione su cui di fatto interviene storicamente il pubblico e la critica. La prospettiva va, infatti, necessariamente storicizzata, come si evince dalla già citata definizione di Ferroni e dalla "generalissima" formulazione di Grosser (1992: 10) per cui la Letteratura sarebbe un "insieme di testi (opere) del passato e del presente che *ogni epoca ritiene letterari*"<sup>11</sup>. Di conseguenza la riflessione non può che affrontare il concetto di *canone*<sup>12</sup>.

Fatte queste considerazioni dovremo domandarci, in seconda istanza, che cosa intendiamo per Letteratura spagnola. L'interrogativo si intreccia sia con il concetto di *Letteratura nazionale*, sia con la questione della lingua nazionale.

Utilissime, in tal senso, le considerazioni che espongono Alvar, Mainer e Navarro in apertura della loro *Breve historia de la literatura española* (Alvar 2000: 8), quando ricordano che

De hecho, cuando hablamos de «historia de la literatura española», aludimos a un concepto que se comenzó a constituir en el siglo XVIII y que tuvo plena virtualidad en el siglo XIX: es una más de las «historias de la literatura nacionales» que surgieron en las mismas fechas como referentes patrióticos y como símbolos de unidad de la ciudadanía al calor ideológico del romanticismo, y luego a la sombra científica del positivismo. [...] Pero también sabemos que decir «español» antes

<sup>8</sup> Vedi *Diccionario de la lengua española* della Real Academia Española, <<http://lema.rae.es/drae/>> [consultazione del 15.04.14]

<sup>9</sup> Zingarelli, Nicola (1995), *Vocabolario della lingua italiana*, XII ed. a cura di Miro Dogliotti e Luigi Rosiello, Bologna, Zanichelli.

<sup>10</sup> Mi riferisco qui alle prime accezioni di entrambi i dizionari.

<sup>11</sup> Il corsivo è mio.

<sup>12</sup> Tema sul quale rimando a Onofri (2001).

---

de los comienzos del siglo XVIII es un ejercicio de voluntarismo que tiene poco que ver a menudo con la conciencia real de los hechos que había antes de ese momento.

E dopo aver ripercorso le dinamiche plurilingui e multiculturali attraverso le quali il castigliano, come lingua di un *pequeño condado* ha finito per essere *lo spagnolo* (Alvar 2000: 8-11), tanto che “en la medida en que tal denominación evoca los orígenes de la lengua común y la viva pluralidad de las lenguas de España, el nombre resulta más propio que si llamamos ‘toscano’ al italiano” (Alvar 2000: 11), gli autori giungono a individuare come oggetto della loro storia della letteratura spagnola proprio quell’unità e quella varietà rappresentate dallo spagnolo, precisando che attualmente, lontano dagli interessi e dai principi che presiedettero la gestazione del concetto di letteratura nazionale ritengono che “la historia de la literatura refleja los avatares de una *institución* (que tiene sus facetas lingüísticas, económicas, de control ideológico, de formación escolar...) y la cambiante constitución de un canon de escritores y tendencias, vivido como patrimonio propio de una comunidad” (Alvar 2000: 11).

Dunque la letteratura nazionale è intesa come patrimonio proprio di una comunità, veicolata, ricordiamolo, da una lingua. Ma di tale definizione è importante sottolineare anche altri due elementi, centrali rispetto al piano della formazione dell’insegnante. Intanto, il rapporto che vi si stabilisce tra la storia della letteratura e il sussistere di un canone mutevole: il docente deve avere ben chiaro che è chiamato a operare una sua scelta all’interno di qualcosa che è venuto a costituirsi a sua volta come una selezione in continua evoluzione. Quando poi si fa cenno alla formazione scolastica, non possiamo non considerare come questo sia un ambito cui è indissolubilmente legata la vita stessa delle letterature nazionali: a ben vedere è proprio nella scuola e per la scuola che la letteratura nazionale si è manifestata e si manifesta per gran parte della sua *esistenza*. È, infatti, in vista della formazione delle nuove generazioni e nella manualistica che si produce a tal fine che si va definendo più o meno consapevolmente il profilo di un cosiddetto bagaglio letterario nel quale si riconosce una comunità e nel quale di fatto si riflette un’identità culturale nazionale.

Ora però se in generale, così come nel contesto accademico, in cui peraltro si formano i docenti – e al quale del resto si rivolge la storia della letteratura di Alvar, Mainer e Navarro –, si osserva la distinzione tra la letteratura nazionale di Spagna e le letterature nazionali dei Paesi dell’America Latina, occorre precisare che nella pratica della scuola, supportata e orientata in questo anche dall’offerta editoriale a essa destinata, studiare Letteratura spagnola non comporta il limitarsi a un ambito nazionale, ma spesso si declina come studio della produzione letteraria in spagnolo, della Penisola Iberica come dei paesi ispanoamericani.

Osserviamo dunque l’esistenza di un canone della lingua che va, per ragioni storiche e culturali, oltre la dimensione nazionale. Ma osservando il concreto manifestarsi di questo canone è da sottolineare – così come è emerso anche dalle osservazioni fatte nel corso degli incontri con i tirocinanti del TFA –, che di fatto la produzione ispanoamericana è perlopiù presentata da parte dei manuali scolastici in uso come un’appendice della letteratura peninsulare, spesso a dispetto dei titoli di copertina (Bermejo 2012; Brunetti 2012; Colacicchi, Ravasini 2012).

Se la produzione letteraria di Spagna (di lingua spagnola), infatti, viene offerta distesamente in numerosi capitoli, con suddivisioni che talora intrecciano lo svolgersi storico-cronologico con la tripartizione nei principali generi letterari (lirica, epica-narrativa, teatro), la produzione ispanoamericana finisce per occupare, con alcune campionature eccellenti, un unico capitolo immancabilmente finale (certo in una legittima prospettiva storico-cronologica), che prescinde da questioni nazionali, storico-letterarie e di genere. Quindi, stando alla manualistica in uso, la Letteratura spagnola proposta a scuola, travalica decisamente la dimensione nazionale per improntarsi, almeno nelle intenzioni, a uno sguardo sulle civiltà plurali espresse in una

---

singola lingua e, per quel che attiene alla realtà ispanoamericana, riflette una prospettiva che sembra decantata e data per acquisita, se l'Enciclopedia Treccani<sup>13</sup> registra:

Nonostante le numerose e grandi differenze di stratificazione etnica e di evoluzione politica e sociale tra i vari paesi dell'America Latina, è infatti prevalso l'uso di considerare le vicende di quel continente sotto un profilo unitario e organico e sempre meno in base alle nazionalità che lo compongono.

Con questo abbiamo potuto osservare solo una delle questioni riconducibili al canone della letteratura spagnola, che nella fattispecie si concretizza come canone letterario in lingua spagnola, rispetto al quale la manualistica agisce evidentemente sulla spinta di ovvie ragioni di spazio che, naturalmente, cercano di interpretare anche i limiti di tempo costituiti dal monte ore di una singola disciplina scolastica. Certamente, però, stanti e osservati questi limiti, essi non riflettono qualcosa di dato a priori, ma operano una scelta ben precisa, strutturando una duplice e decisamente asimmetrica offerta: da un lato, un canone peninsulare di lingua spagnola ampio e articolato e molto spesso assai ben radicato – con pochi scarti da un manuale all'altro –, dall'altro, un canone minuto anazionale e atemporale, ma perlopiù schiacciato sulla produzione del novecento dell'America Latina.

Non è possibile qui dar conto di altre questioni – pure oggetto di analisi e di discussioni nel corso degli incontri con i tirocinanti del TFA –, questioni che costituiscono assi importanti su cui il docente deve riflettere per acquisire una maggiore consapevolezza del suo operare e del suo rapportarsi al canone che i manuali in commercio attualmente riflettono. Mi riferisco, per esempio, non solo alla selezione di autori, opere e brani da essi operata, ma anche alla periodizzazione e alla distribuzione, in genere in una prospettiva storico-cronologica, prospettiva che pone un altro tema, quello dell'ordine di difficoltà linguistica decrescente sull'asse diacronico che finisce per essere inversamente proporzionale al progredire delle competenze linguistiche degli alunni. La riflessione su tali competenze postula a sua volta una ragionata scelta rispetto all'uso del testo originale o dell'adattamento – se non di entrambi – almeno per quanto riguarda le opere medievali. In alternativa al prevalente approccio storico-cronologico, può essere stimolante la proposta di una letteratura *por tareas*, concentrata sulla produzione letteraria del XIX e del XX (Benetti 2012), mentre sarà utile, per l'insegnante e, in seconda battuta, per le classi, guardare al canone letterario scelto e proposto nell'ottica del genere (maschile/femminile) degli autori, così come domandarsi che posto ha o potrebbe avere la letteratura di Spagna prodotta nelle altre lingue ufficiali del Regno. Dal punto di vista metodologico, infine, è utile, in una riflessione che può ancora partire dall'osservazione dei principali manuali attualmente in uso, considerare lo spazio che le differenti proposte dell'editoria scolastica dedicano al profilo storico-culturale o la modalità nella quale essi somministrano più o meno organicamente gli strumenti di analisi letteraria.

Ben lungi da qualsiasi pretesa di esaustività e di sistematicità ho voluto dar conto delle riflessioni in merito ad alcuni temi trattati nel corso indirizzato ai tirocinanti del TFA, corso nel quale mi sono prefissa di presentare non certo approfondimenti contenutistici sulla disciplina, quanto piuttosto temi in chiave critica e formulare quegli interrogativi che ritengo debbano sempre e a più riprese accompagnare la pratica del docente per far sì che l'oggetto letterario non venga presentato come qualcosa di assoluto e di aprioristico e che venga proposto attraverso scelte sempre più consapevoli.

---

<sup>13</sup> <<http://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura-ispno-americana/>> [ultima consultazione 15.04.2014].

---

**BIBLIOGRAFIA**
**A. Fonti**

Sciascia, L. (1992), *Una storia semplice*, Milano, Adelphi.

**B. Letteratura secondaria**

- Alvar, C. et al. (1997), *Breve historia de la literatura española*, Madrid, Alianza Editorial.
- Alvar, C. et al. (2000), *Storia della letteratura spagnola*, Torino, Einaudi.
- Asor Rosa, A. (2000), *I fondamenti epistemologici della letteratura italiana del Novecento*, in Id. (a cura di), *Letteratura italiana del Novecento. Bilancio di un secolo*, Torino, Einaudi, pp. 5-33.
- Berschlin, H. et al. (1995), *La lingua spagnola. Diffusione. Storia. Struttura*, Firenze, Le Lettere.
- Bloom, H. (1996), *Il Canone Occidentale*, trad. di F. Saba Sardi, Milano, Bompiani.
- Ceserani, R. / De Federicis, L. (1985), *Strumenti: termini, concetti, problemi di metodo*, Torino, Loescher.
- Curi, F. (1997), *Canone e anticanone. Viatico per una ricognizione*, in "Intersezioni", XVII, dicembre 1997, pp. 495-511.
- Ferroni, G. (1995), *Storia della letteratura italiana*, Milano, Einaudi Scuola.
- Fortini, F. (1979), *Letteratura*, in *Enciclopedia Einaudi*, VIII, Torino, Einaudi, pp. 152-175.
- Grosser, H. (1992), *Questioni e strumenti. Che cos'è la letteratura? Metodologie critiche – Analisi metrica, retorica, narratologica – I critici*, Milano, Principato.
- Onofri, M. (2001), *Il canone letterario*, Bari, Laterza.
- Segre, C. (1999), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.
- Woolf, V. (1995), *Una stanza tutta per sé*, trad. di L. Bacchi Wilcock e J.R. Wilcock, Milano, SE.
- Zumthor, P. (1990), *La lettera e la voce: sulla letteratura medievale*, trad. di M. Liborio, Bologna, Il Mulino.

**C. Manuali scolastici**

- AA. VV. (2013), *Las palabras de la literatura*, Novara, Petrini.
- Barros Lorenzo, R. et al. (2006), *Curso de literatura. Español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Benetti, G. et al. (2012), *Más que palabras. Literatura por tareas*, Barcelona, Difusión.
- Bermejo, F. et al. (2012), *Nuevo Manual de Literatura Española e Hispanoamericana*, Novara, Petrini editores.
- Brunetti, A. et al. (2012), *Raíces. Literatura y civilización de España e Hispanoamérica*, Milano, Europass.
- Colacicchi, P. / Ravasini, M. (2012), *Itinerarios. Literatura e historia entre España e Hispanoamérica*, Milano, Hoepli.
- Garcillo, L. et al. (2012), *ConTextos literarios*, Bologna, Zanichelli.
- Gutiérrez, S. et al. (2010), *Bachillerato. Literatura española*, Madrid-Modena, Anaya-Logos.
- Jetti, M.L. / Manganaro, M.T. (2012), *Viaje al texto literario*, Bologna, Clitt.

**PAOLA CALEF** • Lecturer in tenure-track for Spanish Literature, Department of Modern Languages and Literatures; interests: vernacularisations and translation in Spanish during the Middle Age, *libros de caballerías* and *ficción sentimental*, Federico García Lorca and the *romancero*; recent articles: *Il primo Dante in castigliano. Il codice madrileno della 'Commedia' con la traduzione attribuita a Enrique de Villena*, (2013); *La figura dell'interprete nel 'Florisando'* (2012); *El 'Florisando' de Ruy Páez de Ribera en Italia* (2012); *Il dialogo tra romancero e Romancero gitano* (2012).

**E-MAIL** • [paola.calef@unito.it](mailto:paola.calef@unito.it)



# IMPARARE A INSEGNARE IL TEDESCO

La formazione in *blended-learning*  
per i futuri insegnanti di tedesco

---

Marcella COSTA

Alexandra HAUSNER

Peggy KATELHÖN

**ABSTRACT** • *Learning to teach German: Blended-learning training programmes for future German language teachers.* This article discusses the features of the teacher training course for German teachers held at the University of Turin during the academic year 2012/13. Starting from the description of the framework agreement between our Department and the Goethe Institut Italien, we will then describe the theoretical framework of the new teacher training program *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) as well as its innovative methodological tools and show how the DLL-modules have been implemented in our specific context. The course takes into account the most recent developments in the teaching of German as a foreign language and it is characterized by an innovative approach which includes blended learning and an overall division into modules. The general conceptual and theoretical bases of the course will be presented, with a discussion of its use in specific conditions and needs of Italian foreign language teachers. The article will conclude with an evaluation of the course and proposals for future training of foreign language teachers in Italy.

**KEYWORDS** • teacher training, German as a foreign language, blended learning, action research, DLL.

## 1. Introduzione<sup>1</sup>

**NELL'AMBITO** del percorso di Tirocinio Formativo Attivo per la classe di concorso di Lingua tedesca (A545-546, a.a. 2011-12) è stata messa a punto una collaborazione tra il Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne dell'Università degli Studi di Torino-Sezione di Tedesco e il Goethe-Institut Italia, mirata alla sperimentazione in Italia del nuovo programma di formazione insegnanti *Deutsch Lehren Lernen* ("Imparare a insegnare il tedesco", di seguito DLL)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Sebbene il lavoro sia frutto di una costante collaborazione, a Marcella Costa va attribuita la responsabilità dei paragrafi 1, 2, 2.1, 5; ad Alexandra Hausner la responsabilità dei paragrafi 4, 4.1, 4.2 e a Peggy Katelhön la responsabilità dei paragrafi 2.2, 3, 3.1, 3.2.

<sup>2</sup> Si veda il sito ufficiale del programma <<http://www.goethe.de/dll>>. La data di consultazione di tutti i link riportati in questo saggio è aggiornata al 15/3/2014.

Il DLL è un programma di formazione di insegnanti di tedesco ideato dal Goethe-Institut in collaborazione con un team di docenti universitari di glottodidattica<sup>3</sup>, che si pone come continuazione ideale del programma di apprendimento a distanza “Insegnamento teorico e pratico della lingua tedesca”, concepito sullo scorcio degli anni Ottanta per la qualificazione dei docenti di tedesco<sup>4</sup>. A differenza del primo programma, il corso DLL sfrutta le potenzialità fornite dalla modalità *blended learning* e si basa su un approccio modulare che permette di scegliere le tematiche più appropriate per il singolo gruppo di discenti. Per quanto riguarda la cornice istituzionale in cui la sperimentazione è stata collocata, le condizioni non erano certamente favorevoli: alla eccessivamente lunga fase di selezione dei candidati al Tirocinio Formativo Attivo è seguito un semestre di didattica in cui è stato concentrato l'intero programma di formazione. Nonostante ciò, la collaborazione con il Goethe-Institut ci è parsa un'occasione preziosa per offrire ai corsisti del TFA un'opportunità di formazione stimolante, basata su sussidi didattici multimediali collaborativi e mirata a fornire conoscenze e competenze fondamentali per la professione insegnante nel XXI secolo. La sperimentazione del DLL è stata inserita nel corso di Didattica della lingua tedesca (6 CFU, 36 ore di corso in presenza)<sup>5</sup>, tenuto dalla prof.ssa Alexandra Hausner ed ha avuto come oggetto il vol. 6 *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (Indicazioni curriculari e progettazione didattica), che verrà illustrato al punto 4.

## 2. Il programma “Deutsch Lehren Lernen”: contesto e quadro teorico-metodologico

La lingua tedesca in Italia sta vivendo un momento di grande espansione: secondo alcune rilevazioni ufficiali<sup>6</sup>, dal 2005 a oggi il numero di coloro che studiano il tedesco è aumentato del 60%. L'Italia si colloca così fra i primi sei paesi al mondo per lo studio del tedesco come lingua straniera<sup>7</sup>. Gli obiettivi di chi apprende il tedesco, tuttavia, sono mutati notevolmente nel corso

<sup>3</sup> Si tratta del gruppo Didattica della formazione del Goethe-Institut, rappresentato da Karin Ende e Imke Mohr, con la partecipazione di Hans Barkowski della Friedrich-Schiller-Universität di Jena, di Rüdiger Grotjahn della Ruhr-Universität di Bochum, di Britta Hufeisen della Technische Universität di Darmstadt e di Michael Legutke della Justus-Liebig-Universität di Gießen.

<sup>4</sup> La serie delle *Fernstudieneinheiten*, concepita dall'Università di Kassel in collaborazione con il Goethe-Institut e l'editore Klett-Langenscheidt, continua tuttora con aggiornamenti. Cfr. ad es. la versione rivista e aggiornata dei voll. *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung* (vol. 32, Ziebell, Schmidjell 2012) e *Deutschunterricht planen* (vol. 18, Bimmel, Kast, Neuner 2011).

<sup>5</sup> Nella sperimentazione sono stati coinvolti: Alexandra Hausner, nelle veste di docente del corso di Didattica della lingua tedesca; Norbert Bickert, in qualità di tutore dei corsisti nelle fasi di insegnamento a distanza; Tiziana Lain, come tutor supervisore per le classi di abilitazione A545-A546. Marcella Costa ha coordinato i rapporti tra le istituzioni coinvolte, coadiuvata da Peggy Katelhön. Ringraziamo Ulrike Tietze, responsabile della Sezione di Cooperazione linguistica e didattica presso il Goethe Institut Roma, Hartmut Retzlaff (GI Roma) e Maria-Antonia de Libero del Goethe-Institut Torino per i numerosi incontri di formazione e scambio mirati alla sperimentazione del progetto DLL in Italia.

<sup>6</sup> Si veda, ad es., il comunicato stampa dell'Associazione Italiana di germanistica, del DAAD e dell'Ambasciata della Repubblica Federale Tedesca del 7/1/2013 “Boom del tedesco alle università italiane” (12/03/2014: <<http://aig.humnet.unipi.it/circolari/Circolare%2034.pdf>>) ed i risultati dell'inchiesta condotta nell'a.a. 2012/2013 da Martina Nied Curcio per conto dell'Associazione Italiana di Germanistica, (26/06/2013: <[http://aig.humnet.unipi.it/attachments/article/60/Bericht%20\\_Deutschstudierende%20an%20sen%20italienischen%20Universit%C3%A4ten%20.pdf](http://aig.humnet.unipi.it/attachments/article/60/Bericht%20_Deutschstudierende%20an%20sen%20italienischen%20Universit%C3%A4ten%20.pdf)>). Per ulteriori informazioni si rimanda a Katelhön et al. (2013).

<sup>7</sup> Per quanto riguarda l'insegnamento del tedesco nelle scuole superiori, ricordiamo che non è facile dare una risposta adeguata all'incremento del numero di discenti, viste le attuali disposizioni ministeriali, focalizzate sull'apprendimento potenziato dell'inglese.

degli ultimi anni: lo studio della lingua tedesca avviene sempre più spesso con scopi molto specifici e pratici<sup>8</sup> e, spesso, con il supporto delle nuove tecnologie didattiche. Il programma DLL è nato dalla necessità di preparare i futuri insegnanti di tedesco a queste nuove esigenze e contesti di apprendimento ed è stato sviluppato per un pubblico “globale”, ovvero pensato per la formazione insegnanti anche in contesti privi della formazione universitaria specifica. Questa impostazione richiede pertanto, come già accadeva nei corsi di formazione basati sulle FSE<sup>9</sup>, un riaggiustamento alle esigenze e alle tradizioni nazionali di insegnamento, praticabile grazie alla modularizzazione dei contenuti. I destinatari sono docenti o futuri insegnanti di lingua tedesca nell’ambito dell’istruzione primaria, secondaria e per adulti. Il corso non richiede una formazione pregressa in didattica e pedagogia, è tuttavia necessaria una conoscenza linguistica minima a livello B2 secondo il QCER.

Il programma BASIS (base) prevede sei moduli mirati a fornire le conoscenze e competenze didattiche fondamentali per l’apprendimento di una L2. Di seguito riassumiamo i contenuti dei diversi moduli:

<b>Modulo</b>	<b>Titolo</b>
Unità 1	Competenza didattica e attività didattica
Unità 2	Come si impara il tedesco?
Unità 3	Il tedesco come lingua straniera
Unità 4	Compiti, esercizi, interazione
Unità 5	Materiali didattici e media
Unità 6	Indicazioni curriculari e progettazione didattica

Tabella 1. I moduli BASIS del DLL<sup>10</sup>

### 2.1. Teorie didattiche di riferimento

I contenuti del programma DLL prendono le mosse da una relativamente nuova concezione del ruolo di insegnante e discenti nella lezione di lingua straniera (LS), in verità già sviluppata dalla pedagogia riformista nei primi decenni del XX secolo, ripresa negli anni Settanta nell’ambito dell’approccio comunicativo – in Germania rappresentato ad es. da Piepho (1974), che integra approcci pedagogici antropocentrici al concetto sociolinguistico della “competenza comunicativa” – e affermatasi negli ultimi anni con l’etichetta di “approccio orientato all’azione” (Legutke 2009).

La didattica delle LS orientata all’azione si basa sull’ipotesi, ormai verificata, che le lingue straniere si imparano bene se le attività e gli obiettivi della lezione sono ancorati alla realtà soggettiva dei discenti e se l’apprendimento linguistico, organizzato per “compiti comunicativi”, si configura come il risultato di un processo sociale e interattivo. In questo senso, l’approccio orientato all’azione rappresenta una prosecuzione delle posizioni del paradigma costruttivista, che ha spostato l’accento dal risultato al processo dell’apprendimento, inteso come processo di costruzione sociale della conoscenza. Se l’attenzione si sposta sul processo, assumono allora rilevanza fondamentale la qualità dell’interazione in classe e il rapporto fra docente e discente, che il paradigma costruttivista ridisegna attribuendo al discente il ruolo centrale di soggetto attivo dell’apprendimento e al docente la funzione di moderatore e di facilitatore. In

<sup>8</sup> Cfr. Costa, Katelhön (2013), Missaglia (2013) e Foschi (2013).

<sup>9</sup> Si veda a questo proposito il progetto di regionalizzazione per l’Italia delle *Fernstudieneinheiten*, curato da Donatella Ponti e pubblicato nei primi anni Novanta presso l’editore Paravia.

<sup>10</sup> Sono disponibili allo stato attuale i moduli 1 (Schart, Legutke 2012), 2 (Ballweg et al. 2013) e 6 (Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr 2013).

quest'ottica, solo l'agire comune di insegnanti e studenti permettere di raggiungere gli obiettivi formativi che di volta in volta vengono posti.

## **2.2. Linee guide per il corso di formazione insegnanti in modalità blended-learning**

Da queste posizioni teoriche di riferimento derivano una serie di linee guida a cui il programma DLL si ispira e che qui elenchiamo brevemente:

a. la lezione di LS è orientata alle esigenze specifiche dei discenti. L'attenzione verso l'individualità e i bisogni di apprendimento si traduce nell'adozione di materiali didattici diversificati e nella scelta di forme sociali adeguate al gruppo di discenti. Questo, insieme alla scelta dei compiti comunicativi e delle tipologie di esercizi adeguate, ha lo scopo di stimolare la motivazione all'apprendimento della LS;

b. la lezione di LS è orientata alle competenze, è mirata cioè al raggiungimento di conoscenze e competenze così come descritto ad esempio nel Quadro di riferimento europeo delle lingue (Trim, North, Coste 2002);

c. la lezione di LS deve favorire l'autonomia, conducendo chi impara a gestire in modo consapevole e autoriflessivo il processo di apprendimento. Questo avviene collegando le nuove informazioni a conoscenze e competenze pregresse, ad esempio utilizzando le lingue straniere precedentemente apprese e la L1 come lingue-ponte per spiegare i fenomeni grammaticali della nuova LS. Favorire l'autonomia significa anche sviluppare strategie comunicative che permettano ai discenti di agire in modo consapevole in contesto tedescofono;

d. la partecipazione attiva dei discenti va favorita attraverso forme di insegnamento/apprendimento collaborative, tecniche induttive e la metodologia della ricerca-azione (Pozzo 2003). Anche in questo caso, gli obiettivi sono lo sviluppo della consapevolezza in relazione alle strategie di apprendimento e la motivazione dei discenti;

e. l'insegnamento-apprendimento avviene per compiti comunicativi (tasks), calati in situazioni autentiche, il focus non è sulla forma ma sull'interazione e sulla comunicazione;

f. l'apprendimento avviene valorizzando la situazione di plurilinguismo<sup>11</sup> in cui sono immersi i discenti di tedesco come LS, che imparano questa lingua dopo aver appreso la loro lingua materna e altre lingue seconde o LS.

Queste linee guida sono al centro dell'azione dell'insegnante di tedesco come LS e sono punti di riferimento costanti nel programma di addestramento all'insegnamento del DLL. La stessa concezione del corso, che si avvale di materiale cartaceo, formazione online attraverso la piattaforma moodle e di un ricco apparato di documentazioni video di interazioni in classe (v. 2.3) ha lo scopo di far esperire agli stessi insegnanti in formazione le linee guida viste sopra: orientamento ai compiti; motivazione a apprendere nuove tecniche di insegnamento attraverso le numerose forme sociali rese possibili dalla piattaforma moodle; pratica dell'insegnamento come pratica di ricerca-azione, caratterizzata dalla autoriflessività e dalla costante messa a fuoco dei bisogni del gruppo di discenti e delle azioni dell'insegnante; formazione attraverso il

---

<sup>11</sup> Si vedano ad es. i titoli pubblicati nella collana *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen* dello Schneider Verlag (<<http://www.paedagogik.de>>).

---

confronto, virtuale e in presenza, con altri insegnanti in formazione, creando reti di condivisione di buone pratiche e di fallimenti. Particolarmente promettente pare dunque la ricorsività e la specularità con cui il programma DLL è concepito e la sua ispirazione a un approccio didattico orientato all'apprendimento della LS come strumento per agire in modo adeguato nella lingua-cultura tedesca.

### **3. Le componenti del programma Deutsch Lehren Lernen**

In questo paragrafo vengono illustrate le diverse modalità di apprendimento con cui si svolgono le attività previste dal programma DLL (3.1.) e le risorse con cui realizzare l'apprendimento con il metodo della ricerca-azione (3.2.). Queste possono essere integrate in modi diversi a seconda delle esigenze del gruppo di discenti e della cornice istituzionale in cui si opera. In riferimento al contesto della formazione insegnanti in Italia, incardinata nelle Università ma al momento in fase di stallo, i due scenari possibili sono: a. la didattica in *blended learning* ancorata a un unico modulo oppure, in caso di assenza dei finanziamenti necessari per il tutoraggio *online*, b. la didattica in presenza, basata esclusivamente sui materiali cartacei e su supporto DVD, nella quale i contenuti dei sei moduli possono essere integrati in base alle esigenze specifiche. Nella sperimentazione presso l'Università di Torino è stata scelta l'opzione della didattica in *blended-learning*, unico caso in Italia di sperimentazione della piattaforma *moodle* del DLL, reso possibile da un finanziamento *ad hoc* del Goethe Institut Italia.

#### **3.1. L'interazione fra componente moodle e corso in presenza**

Come è noto, moodle è una piattaforma web libera che permette di creare siti per la formazione a distanza (Höbarth 2013). Per quanto riguarda il DLL, l'ambiente virtuale è suddiviso in varie attività, che avvengono sotto la supervisione del tutor e sono finalizzate da un lato alla somministrazione di nuovi contenuti, dall'altro all'apprendimento individuale (attraverso il *persönliches Kursjournal*), all'interazione con gli altri partecipanti (tramite il *Kennenlern-Forum* e il *Teilnehmerforum*) e alla verifica dell'apprendimento. Il volume DLL di riferimento, per noi il 6, è presentato come ipertesto e scaricabile come PDF. Oltre ad accedere ai contenuti del manuale, i partecipanti possono visualizzare le sequenze video su cui si basano gli esercizi relativi alle strategie di insegnamento-apprendimento, approfondire tramite link la terminologia glottodidattica utilizzata e eseguire le diverse tipologie di esercizio (domande di verifica a risposta multipla; esercizi di riflessione più articolati, che permettono di esercitare indirettamente l'abilità di scrittura e sono guidati e corretti dal tutore ecc.). La piattaforma permette inoltre, attraverso il forum, lo scambio di idee sulle pratiche di insegnamento proprie e su quelle osservate durante il tirocinio. In questo modo, ad es., i partecipanti hanno discusso a lungo sulla efficacia della didattica per competenze improntata al QCER, utilizzando il forum come piattaforma per lo scambio di esperienze pratiche e riflessioni "dal basso" sulle tradizioni di insegnamento del tedesco in Italia.

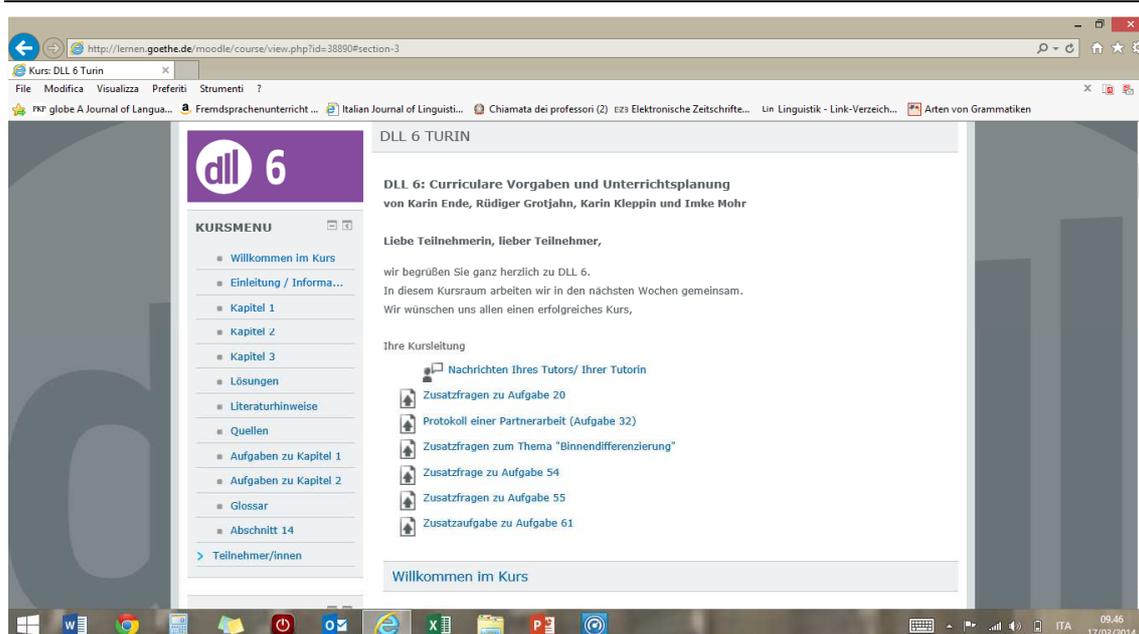


Figura 1. Pagina iniziale del corso DLL Turin.

Nella sperimentazione presso l'Università di Torino<sup>12</sup> il lavoro a distanza sulla piattaforma è stato affiancato da un corso in presenza di 36 ore (3 ore/settimana), tenuto da Alexandra Hausner, in cui sono state svolte attività complementari alle fasi *online*. Tali incontri sono serviti soprattutto a introdurre i partecipanti al lavoro con la piattaforma, a chiarire le difficoltà di interazione a distanza, per introdurre i contenuti del volume alla base del corso e per creare situazioni di interazione sociale "reale" nel percorso di apprendimento. I dettagli sulla strutturazione del corso sono illustrati nel paragrafo 4.

### 3.2. La banca dati multimediale UDOs e i progetti di ricerca-azione (PEPs)

Parte integrante del progetto DLL è la banca dati Udos (Unterrichtsdokumentationen)<sup>13</sup>, che raccoglie le documentazioni video di interazioni in classe registrate in diverse parti del mondo. Questi materiali, concepiti per la fase di osservazione dell'interazione in classe, documentano pratiche autentiche di insegnamento in prospettiva interculturale e permettono di riflettere, tra l'altro, sul radicamento culturale del processo di insegnamento-apprendimento. Le sequenze video presentano unità didattiche tenute da insegnanti madrelingua e non madrelingua in scuole di diverso ordine e grado e sono catalogate in base al focus di apprendimento e alle attività didattiche svolte. La qualità tecnica dei dati non è omogenea: alle registrazioni più datate si affiancano riprese molto sofisticate, in grado di riprodurre la multimodalità dell'interazione in classe grazie all'utilizzo di due telecamere che documentano azioni e reazioni degli interlocutori. Proprio per la caratteristica dell'autenticità, le sequenze permettono di riflettere sulle modalità positive e negative di interazione fra insegnante e alunni e di osservare diverse tecniche di insegnamento in contesto. Esse sono anche il punto di partenza per sviluppare i progetti di ricerca-azione (Praxiserkundungsprojekte), che sono parte integrante del programma DLL e che nel quadro istituzionale del TFA vanno idealmente realizzati nella fase di tirocinio

<sup>12</sup> Il corso DLL è reperibile sulla piattaforma del Goethe-Institut all'indirizzo [www.mein.goethe.de](http://www.mein.goethe.de).

<sup>13</sup> Alcune sequenze dimostrative sono disponibili all'indirizzo [www.goethe.de/lhr/prj/dll/ule/udo](http://www.goethe.de/lhr/prj/dll/ule/udo).

---

nelle scuole, durante la quale i corsisti sono affiancati dalla figura del tutor supervisore, ovvero un docente in servizio presso la scuola. A causa della carenza di tempo questa fase della sperimentazione del DLL all'interno del TFA 2011-12 ha trovato uno spazio ridotto, ma dovrà essere in futuro riportata al centro dell'azione formativa viste le potenzialità intrinseche nell'approccio della ricerca-azione<sup>14</sup>. I PEPs trasformano i corsisti in veri e propri etnografi della comunicazione: a partire dalla propria esperienza in una classe specifica, essi focalizzano l'attenzione su una tecnica didattica o su una difficoltà (ad es. le strategie di correzione e la loro ricaduta sull'apprendimento), decidendo come documentare e analizzare il fenomeno individuato (con appunti, riprese video, interviste agli studenti ecc.)<sup>15</sup>. I risultati della riflessione vengono esposti e discussi con i colleghi, creando così quel circolo virtuoso tra azione e riflessione che sta alla base della ricerca-azione e che permette ai futuri docenti di sviluppare una professionalità fondata sulla dimensione collaborativa e sulla moltiplicazione dei punti di vista (Pozzo 2003).

#### 4. Svolgimento del corso

La scelta del modulo 6 *Indicazioni curriculari e progettazione didattica*, presa per necessità poiché al momento della programmazione della sperimentazione questo era l'unico modulo pienamente disponibile, si è rivelata un'ottima scelta per il corso TFA. I partecipanti al corso disponevano infatti di conoscenze linguistiche avanzate e in alcuni casi anche di esperienze di insegnamento pluriennali in altre materie, ma quasi nessuno di loro aveva mai frequentato un corso su piattaforma multimediale né aveva approfondite conoscenze di didattica e metodologia per l'insegnamento di una lingua straniera. Gli stessi corsisti, interrogati all'inizio del corso sulle loro aspettative, hanno riferito di voler approfondire il tema delle nuove tecnologie per l'insegnamento, apprendere metodologie didattiche innovative e ottenere indicazioni sulla programmazione efficace di un'unità didattica.

##### 4.1. Contenuti del modulo

Il modulo è incentrato sullo sviluppo delle competenze didattiche. Vengono introdotti i contenuti del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue straniere (descrittori, principi di riferimento quali l'orientamento all'azione e alle competenze linguistiche) e descritta l'implementazione dei criteri del QCER per il tedesco come lingua straniera (Glaboniat et al. 2005), anche in relazione alle indicazioni curriculari nazionali e/o regionali. Alla progettazione e programmazione delle lezioni, a partire dall'approccio didattico "task based" è dedicata la parte centrale e più corposa del volume. L'ultimo capitolo, dedicato ai *Praxiserkundungsprojekte*, tratta in maniera a nostro parere non sufficientemente approfondita i progetti di ricerca-azione che i corsisti dovrebbero realizzare durante il tirocinio osservativo o nelle classi in cui insegnano attivamente. L'impressione che si trae da questo ultimo capitolo è che, per motivare i corsisti a intraprendere il difficile percorso della ricerca-azione, sarebbero necessari una più approfondita introduzione alla metodologia della ricerca empirica applicata all'interazione in classe (Seedhouse 2004) e maggiori informazioni sul valore decisamente formativo del lavoro empirico in classe, sia dal punto di vista degli apprendenti sia dal punto di vista della formazione continua degli insegnanti.

---

<sup>14</sup> Cfr. Hoffmann (2013: 123 ss).

<sup>15</sup> Sul valore della ricerca empirica nella didattica delle lingue cfr. Hoffmann (2013).

## 4.2. Strutturazione del corso

Nella prima seduta è stata necessaria un'introduzione all'ambiente di apprendimento moodle, poiché nessuno dei partecipanti aveva dimestichezza con questa piattaforma didattica. Questa "alfabetizzazione" non è da sottovalutare, soprattutto nel caso di partecipanti che non siano nativi digitali. In particolare, è stato spiegato fin dall'inizio quali attività sarebbero state svolte nelle diverse fasi del corso (presenza, online) e sono state indicate le tempistiche di svolgimento. Nella fase in presenza è stato dato ampio spazio alla discussione delle sequenze video di interazioni in classe, per abituare i corsisti a osservare criticamente l'interazione in classe, in riferimento alle problematiche di volta in volta al centro dell'osservazione. Nel corso degli incontri sono stati discussi i vari aspetti della pianificazione della lezione in riferimento a diversi parametri quali: programmi ministeriali, materiali didattici, esigenze/interessi e competenze pregresse del gruppo di discenti, attività didattiche, forme di interazione in classe, numero di ore, tipologia di valutazione ecc. La discussione in aula è stata impostata come lavoro propedeutico all'approfondimento delle parti di testo (modulo 6) rese di volta in volta disponibili su moodle e all'interazione sulla piattaforma (compiti, domande aggiuntive e discussione tra i corsisti su aspetti specifici e con modalità indicate dal tutor). Riportiamo qui di seguito a titolo di esempio il testo dell'esercizio aggiuntivo con le domande-guida del tutor, riferito all'esercizio 20. Nell'esercizio 20 viene richiesto di guardare un video che contiene una sequenza di interazione in classe con apprendenti di diversa provenienza. Focus della lezione è il tema "Über Kleider sprechen" (parlare dell'abbigliamento). L'insegnante suddivide gli studenti in gruppi, distribuisce una lista di domande guida e chiede ai partecipanti di creare un breve testo intorno alle domande poste. Durante la fase di controllo dei singoli gruppi, l'insegnante interagisce in vario modo con loro, facendo in modo che tutti prendano la parola. L'esercizio 20 richiede di descrivere le abilità raggiunte dai partecipanti. Il tutor, oltre a questo esercizio di tipo descrittivo, sollecita un'ulteriore riflessione sul problema osservabile nella sequenza, cioè la "discrepanza fra obiettivi di apprendimento e risultati effettivi dell'apprendimento". Attraverso una serie di domande puntuali orienta l'attenzione dei corsisti sulla effettiva interazione orale fra discenti e insegnante e sulle tecniche usate dall'insegnante nel porre le domande al gruppo. Attraverso questo esercizio di osservazione mirata si sviluppa la discussione fra tutor e corsista o, in altri casi, tra i partecipanti nel forum. Lo scopo è quello di assumere la prospettiva dei singoli attori della videosequenza (allievi, insegnante) e di riflettere sul proprio comportamento in situazioni analoghe.

**Ziel** Hier können Sie Ihre Beobachtungen und Bewertungen zum Video von Aufgabe 20 festhalten.  
Zeitaufwand 45 Min.

Abgabetermin 4.3.2013

**Rückmeldung** Ihr Tutor schreibt zu jedem Beitrag eine kurze Rückmeldung.

Im Text auf Seite 40, Zeile 5/6, spricht man von einer möglichen „Diskrepanz zwischen Lernzielen und Lernertrag“.

1. Kommen Sie zu derselben Beobachtung? Wenn ja:

- Worin besteht Ihrer Meinung nach diese Diskrepanz?

- Was glauben Sie könnte/n der Grund/die Gründe dafür sein?

2. Im Video sehen wir die Fragen eingeblendet, die die KL den TN vorlegt.

- Diskutieren Sie, ob diese Fragen dem Erreichen des Lernziels dienlich sind.

- Welche Fragen hätten Sie ebenfalls gestellt, welche nicht? Begründen Sie.

3. Beschreiben Sie die Art, in der die KT miteinander kommunizieren.

4. Wie würden Sie die Atmosphäre innerhalb der Gruppe beschreiben?

Figura 2. Estratto da <<http://lernen.goethe.de/moodle/mod/assignment/view.php?id=2827870>>.

---

Questo tipo di esercizio – se condotto da un tutor esperto, come nel nostro caso – pone le basi per la fase dei progetti di ricerca-azione durante il tirocinio a scuola, mettendo a fuoco il potenziale di questi processi di riflessione per quanto riguarda lo sviluppo della competenza linguistica e delle tecniche didattiche.

### 5. Valutazione e prospettive

La sperimentazione del DLL è stata valutata molto positivamente sia dai partecipanti che dai docenti e tutor del corso. Fondamentale per la riuscita del progetto è stata la collaborazione fra insegnante e tutor *online* nella programmazione degli incontri, finalizzata a creare coerenza e continuità fra le fasi in presenza e sulla piattaforma. In questo modo, durante le fasi di contatto, insegnante e corsisti hanno potuto discutere le difficoltà scaturite dai contenuti teorici, in particolare quelli presentati nel primo capitolo, e approfondire o introdurre tematiche che il testo considerava come conoscenze pregresse. Solo attraverso questo riscontro in presenza è stato possibile gestire con successo le fasi di svolgimento dei compiti *online* e di discussione tra i partecipanti sul forum. Inoltre, la fase in presenza ha permesso di focalizzare l'attenzione sui bisogni specifici della pratica didattica nei differenti contesti in cui i corsisti insegnano, trattando così anche tematiche che il modulo specifico non prevede ma che sono centrali nell'insegnamento del tedesco, ad es. in ambito italofono (ruolo della grammatica, della pronuncia, confronto con i materiali didattici in uso nelle scuole italiane ecc.)<sup>16</sup>. Risulta dunque anche in questo caso fondamentale adeguare i materiali e le tematiche dei vari moduli, concepite per una fruizione "globale", alle effettive esigenze dettate dal sistema scolastico in cui si opera e dalle pre-conoscenze dei corsisti.

Un ulteriore fattore di successo da non trascurare è rappresentato dalla motivazione e dalla disponibilità dei partecipanti a investire più tempo di quanto richiesto dal TFA per la sperimentazione del modulo. Probabilmente anche i corsisti hanno colto l'unicità della proposta formativa e hanno dedicato dunque molte ore al lavoro a distanza, grazie al quale è stato possibile mantenere un flusso di comunicazione e cooperazione intenso e continuo sulla piattaforma. Il risultato di questo percorso non è rappresentato soltanto dall'arricchimento delle conoscenze relative alla didattica del tedesco come LS, bensì anche l'acquisizione di competenze professionalizzanti quali l'uso attivo della piattaforma *moodle* e delle tecniche di comunicazione 2.0, la capacità di attivare processi di riflessione sulle tecniche didattiche e, non da ultimo, il miglioramento della competenza scritta del tedesco come LS.

Per concludere, riteniamo che, una volta avviato il percorso di formazione insegnanti all'interno della laurea magistrale abilitante, i materiali del progetto DLL saranno uno strumento imprescindibile di formazione, sia per la selezione dei contenuti, sia per l'approccio metodologico.

### BIBLIOGRAFIA

- Ballweg, S. et al. (2013), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*, Berlin et al., Langenscheidt.  
Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (2010) (Hgg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen/Basel, Francke.  
Bimmel, P. / Kast, B. / Neuner, G. (2011), *Deutschunterricht planen*, Berlin et al., Langenscheidt.  
Ende, K. et al. (2013), *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*, Berlin et al., Langenscheidt.

---

<sup>16</sup> Attingiamo, per queste considerazioni, al resoconto finale stilato dal dott. Norbert Bickert, tutore della fase *online*.

- Foschi Albert, M. (2013), *Deutsch als Fremdsprache an nichtphilologischen Hochschulfakultäten in Italien*, in Katelhön et al. (2013), pp. 20-36.
- Glaboniat, M. et al. (2005), *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*, München, Langenscheidt.
- Höbarth, U. (2013<sup>3</sup>), *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen*, Warszawa, Verlag Werner Hülsbusch.
- Hoffmann, S. (2013), *Didattica della lingua tedesca*, Roma, Carocci.
- Katelhön, P. / Costa, M. (2013), *Mit Deutsch in den Beruf. Einleitende Bemerkungen zum berufsbezogenen Deutschunterricht an (ausländischen) Universitäten*, in Katelhön et al. (2013), pp. 7-19.
- Katelhön, P. et al. (2013) (Hgg.), *Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten*, Wien, Praesens Verlag.
- Legutke, M. (2009), *Lernertexte im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*, in D. Abendroth-Timmer (Hg.), *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*, Frankfurt/M., Peter Lang, pp. 203-316.
- Missaglia, F. (2013), *Deutsch für die internationale Wirtschaftskommunikation in Italien*, in Katelhön et al. (2013), pp. 37-54.
- Piepho, H.-E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen, Frankonius.
- Pozzo, G. (2003), *Dieci punti chiave della R/A e alcune parole "calde"*, in "LEND – Lingua e Nuova Didattica", 4: *Ricerca Azione*, pp. 25-37.
- Schart, M. / Legutke, M. (2012), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*, Berlin et al., Langenscheidt.
- Seedhouse, P. (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Malden (MA), Blackwell.
- Trim, J. / North, B. / Coste, D. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, Milano, La Nuova Italia.
- Ziebell, B. / Schmidjell, A. (2012), *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*, Berlin et al., Langenscheidt.

**MARCELLA COSTA** • Associate Professor of German Linguistics at the University of Turin; research areas: contrastive grammar German-Italian, spoken language, interactional linguistics for German as a foreign language, specialized discourse; her recent publications include: S. Bosco, M. Costa (eds.), *Italiano e tedesco: questioni di linguistica contrastiva*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2013; M. Costa, B. Müller-Jacquier (eds.), *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*, München, Iudicium, 2010.

**E-MAIL** • marcella.costa@unito.it

**ALEXANDRA HAUSNER** • German lector at the University of Turin and German teacher at the Goethe-Institut of Turin; research areas: German as a foreign language, blended learning, teacher-training, CLIL.

**E-MAIL** • alexandra.hausner@unito.it

**PEGGY KATELHÖN** • Lecturer of German Linguistics at the University of Turin; research areas: contrastive analysis, spoken language, German as a foreign language, linguistic mediation. Her recent publications include: P. Katelhön, M. Nied Curcio, F. Schöpp, *Sprachmittlung Italienisch*, Stuttgart, Klett, 2013; P. Katelhön, M. Costa, M.A. de Libero, L. Cinato (eds.), *Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten*, Wien, Praesens Verlag, 2013; P. Katelhön, M. Nied Curcio, *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*, Berlin, Frank&Timme, 2012.

**E-MAIL** • peggy.katelhoen@unito.it

# LA POESIA TEDESCA DEL NOVECENTO

Progettazione di un'unità didattica

---

*Michaela* REINHARDT

**ABSTRACT** • *German Poetry of the 20th century – A proposal for a didactic unit.* The didactics of foreign literature represents a discipline whose theoretical components are still not very well developed. The planning aspects in this field (in this case German literature) interest transversely numerous areas, from linguistics, literary aesthetics and cultural history to pedagogy and the psychology of development.

The objective of the present essay is to illustrate several fundamental considerations concerning the planning of a didactic unit, based on the theoretical premises of the above-mentioned disciplines. For this purpose, there is a description of the various phases of planning a didactic unit for German poetry, elaborated together with the students during the lessons. The program, based principally on the reception theory as well as the didactic approach of competences, inevitably leads to a critical revision of the traditional canons proposed by the textbooks presently in use in the secondary schools.

**KEYWORDS** • German poetry, literary aesthetics, secondary schools, active learning approach.

## 1. Introduzione

**LA PROGETTAZIONE** di un'unità didattica sulla letteratura straniera integra tra loro diversi ambiti disciplinari e interessa trasversalmente molteplici competenze. Nel presente articolo, che traccia un percorso didattico sulla poesia tedesca del XX secolo, verranno riportate alcune riflessioni fondamentali su vari aspetti della programmazione. Tali riflessioni riguardano in primo luogo aspetti teorici relativi ai processi di apprendimento e ai requisiti del gruppo dei destinatari. Verranno successivamente analizzati la scelta dell'argomento con le relative implicazioni teoriche, gli obiettivi da raggiungere e infine le metodologie da utilizzare. L'unità didattica scelta ha come argomento due poesie tedesche del Novecento (*Er kommt* di Ulla Hahn e *Reklame* di Ingeborg Bachmann)<sup>1</sup> e si rivolge a una terza classe del liceo linguistico. Essa è frutto del lavoro svolto durante le lezioni di didattica della letteratura tedesca nell'ambito del TFA (Tirocinio Formativo Attivo), presso l'Università degli Studi di Torino (a.a. 2011-12).

---

<sup>1</sup> Verrà qui tracciata soltanto la prima parte dell'unità, ovvero il lavoro relativo alla poesia di Ulla Hahn.

## 2. Premesse

Il presente articolo si limita a esporre brevi cenni teorici che durante il corso della specializzazione TFA/PAS andranno sviluppati adeguatamente.

### 2.1. Processi di apprendimento

Nel corso dell'ultimo ventennio, le nuove conoscenze sviluppate nell'ambito delle neuroscienze e, in particolare, gli studi condotti sui processi di apprendimento, hanno reso necessaria una revisione generale della definizione stessa di 'apprendimento':

L'apprendimento costituirebbe, perciò, una sorta di aggiornamento continuo dell'attività del soggetto che, modificando gli effetti reificati delle sue precedenti costruzioni creerebbe condizioni adattive più favorevoli. Noi "maneggiamo" il mondo della nostra esperienza con una duplice attività, di costruzione e di selezione negativa (Corbi 2006: 122).

L'apprendimento viene quindi inteso come creazione di nuove sfere di esperienza, sulla base del sapere già esistente. Si suppone che la mente umana assimili esclusivamente quelle informazioni che si collegano a qualcosa di già conosciuto (Glaserfeld 1987) e che il cervello umano selezioni le informazioni da acquisire in base al grado di interesse che esse suscitano nell'individuo. Inoltre, è stato accertato che durante il processo di acquisizione di nuove informazioni, le aree del cervello maggiormente interessate sono quelle che gestiscono le emozioni (Damasio 2000), e che le emozioni, perciò, costituiscono parte integrante di ogni processo di apprendimento.

Ciò considerato, pare evidente che la didattica debba orientarsi verso un concetto di insegnamento che pone al centro non solo l'oggetto, ma soprattutto il destinatario in quanto soggetto attivo, adottando un approccio di apprendimento attivo (*active learning approach*).

### 2.2. Il gruppo dei destinatari

Prima di prendere in esame nello specifico i requisiti del gruppo dei destinatari, ovvero degli adolescenti della terza classe liceo, è opportuno fare alcune riflessioni generali sul mutato stile di vita (e di apprendimento) dei ragazzi di oggi.

Da alcuni anni si lamenta una perdita di interesse culturale da parte dei giovani e un degrado delle loro competenze linguistiche e letterarie, associando tali fenomeni all'uso smodato che i giovani fanno dei *nuovi media* e dei *social network*. In effetti, i dati che emergono da ricerche effettuate in tali ambiti sono inquietanti: essi ci consegnano il quadro di una generazione di giovani che passa la maggior parte del tempo davanti a schermi di PC, tablet, smartphone, TV, ecc. Allo stesso tempo, i risultati delle prove internazionali OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) sono allarmanti: nel 2006, in Italia, il 50,9 % degli studenti quindicenni si colloca al di sotto del livello base per quanto riguarda l'acquisizione di "competenze in lettura tale da consentire loro di confrontarsi in modo efficace con contesti e situazioni di vita quotidiana che richiedono l'esercizio di tale competenza"<sup>2</sup>. Nel

---

<sup>2</sup> <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/risultati\\_pisa06.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/risultati_pisa06.pdf)>. P.10 sg. [consultato in data 15/02/2014].

2012 si registra un lieve miglioramento<sup>3</sup>, ma complessivamente il quadro non è rassicurante, considerando anche il fatto che si acquistano e si leggono sempre meno libri<sup>4</sup>.

Analizzare però il fenomeno soffermandosi sull'impatto generato dai nuovi media e dai social network è certamente riduttivo, se non errato. Bisogna infatti tener conto anche di altri dati importanti che allargano i termini della questione. Primo fra tutti il fatto che nel 2001, anno del primo test PISA, i risultati italiani apparivano già disastrosi<sup>5</sup>. In tale periodo la diffusione dei telefoni cellulari tra i giovani non era assolutamente paragonabile a quella di oggi, e i social network non si erano ancora diffusi. In secondo luogo, occorre evidenziare che proprio grazie ai nuovi mezzi di comunicazione si è sviluppata una cultura di scrittura senza precedenti che investe trasversalmente tutti gli strati sociali e quasi tutte le età. Quando si parla di "nuova scrittura (digitale)" (*Neue Schriftlichkeit*, Androutsopoulos 2007) si intende (un procedimento) che permette, o addirittura coltiva una voluta spontaneità sulla base di una capacità di riflessione cresciuta con la scrittura (Schmitz 2006: 192), e che amplia il potenziale della scrittura della società interconnessa in rete (Androutsopoulos 2007: 93).

Oltre a questa nuova *Schreibkultur*, che coincide con l'avvento del web 2.0 e si basa su contenuti generati dagli utenti (*user generated contents*), si registra soprattutto tra gli adolescenti una elevata propensione alla creatività. Quest'ultima si manifesta con filmati, post di tutti i tipi tra cui veri e propri testi letterari, da loro prodotti e scambiati in rete. Nel 2013, in occasione della giornata della memoria, il testo più postato è stato la poesia *Se questo è un uomo* di Primo Levi. Tale elemento non può semplicemente essere ignorato oppure etichettato come "moda". È proprio da queste riflessioni che l'insegnamento delle materie linguistiche e letterarie dovrebbe prendere spunto.

Lo sviluppo cognitivo-emozionale degli alunni di una terza classe liceo è solitamente contrassegnato da una crescente capacità di astrazione, di organizzazione e classificazione sistematica di informazioni ottenute, nonché di una maggiore flessibilità nella creazione di nessi (Ingendahl 1991: 19 sgg.). Gli studenti di questa età sono in grado di discernere tra ipotesi e fatti e di affrontare con il dovuto spirito critico affermazioni e prese di posizione. Queste facoltà favoriscono il processo di "decentralizzazione": gli adolescenti ormai riescono a valutare le situazioni da un punto di vista "esterno", da prospettive differenti.

Applicato al discorso letterario, ciò significa che essi sono in grado di distinguere tra le diverse voci delle figure letterarie e quella dell'autore. Questa fase di crescita è anche caratterizzata da una generale ricerca dell'Io, che si manifesta in un particolare interesse per problematiche di tipo psicologico-esistenziali e in una accentuata capacità empatica nei confronti di figure letterarie. Inoltre, a questa età, gli adolescenti sono capaci di apprezzare in un'opera letteraria una creazione artistica, riconoscendo negli elementi formali/estetici i segni portatori di significato.

Le conoscenze della lingua tedesca in terza classe liceo linguistico dovrebbero aver raggiunto il livello B1 del quadro di riferimento europeo, ma talvolta, a causa delle poche ore di insegnamento nel biennio<sup>6</sup>, si collocano poco sopra al livello A2. I programmi ministeriali prevedono ancora, per la terza classe, integrazioni su argomenti grammaticali, in modo da poter consolidare il livello B1, ma la maggior parte delle lezioni dovrebbe essere dedicata alla cultura e alla letteratura tedesca.

<sup>3</sup> <[http://www.istruzione.it/allegati/focus031213\\_all1.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/focus031213_all1.pdf)> [consultato in data 15/02/2014].

<sup>4</sup> <[http://www.repubblica.it/2006/a/sezioni/scuola\\_e\\_universita/servizi/giovanilibri/rapporto-lettura-italiani/rapporto-lettura-italiani.html](http://www.repubblica.it/2006/a/sezioni/scuola_e_universita/servizi/giovanilibri/rapporto-lettura-italiani/rapporto-lettura-italiani.html)> [consultato in data 15/02/2014].

<sup>5</sup> <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>> [consultato in data 15/02/2014].

<sup>6</sup> Nel biennio le ore settimanali previste per la lingua tedesca sono soltanto 3.

---

### 3. La pianificazione del percorso

#### 3.1. Scelta dell'argomento

La scelta dei due testi del Novecento, *Er kommt* di Ulla Hahn (1981: 22) e la nota poesia *Reklame* di Ingeborg Bachmann (1956), si discosta dal principio storico-cronologico secondo il quale sono articolati i programmi e i rispettivi libri di testo di cultura e letteratura tedesca. Per il triennio, tuttavia, è previsto anche uno sguardo costante sulla lingua tedesca contemporanea, realizzato attraverso la lettura di testi moderni e di attualità. Considerando il presunto livello di conoscenza del tedesco nella terza classe liceo, pare opportuno che, al primo impatto con la poesia tedesca, vengano scelti testi accessibili agli studenti anche dal punto di vista della difficoltà linguistica. Ciò non significa che si debbano scegliere esclusivamente testi del Novecento. Altrettanto accessibili per studenti del III anno – sia per i contenuti sia per il loro linguaggio – risultano ad esempio molti testi fra i cosiddetti “classici” di Heinrich Heine o di Johann Wolfgang von Goethe. Tuttavia, soltanto quando gli alunni avranno acquisito una certa dimestichezza con le poesie in lingua tedesca, avrà senso affrontare i testi medievali (redatti in alto tedesco medio) proposti come prima lettura dai programmi ufficiali.

##### 3.1.1. Cenni teorici sulla critica letteraria

La lettura e l'analisi dei due testi vanno collocate all'interno della teoria dell'estetica della ricezione (Jauß 1967, Iser 1972), ma sono anche da riferire, in parte, a concetti strutturalisti, formalisti e decostruttivisti. L'estetica della ricezione mette in risalto, com'è noto, il ruolo dei lettori come co-produttori di significato. L'interpretazione di un'opera letteraria, in tal senso, può avvenire soltanto nell'interazione tra lettore e testo. Per l'analisi dei singoli fenomeni poetici, invece, serve un approccio formalista, mentre per la contestualizzazione dell'opera in un discorso più ampio ci si deve avvalere della teoria (decostruttivista) dell'intertestualità. La lettura di un'opera d'arte deve comunque tener conto delle definizioni di *linguaggio poetico* fornite da Roman Jakobson, Jurij Lotman e Umberto Eco<sup>7</sup>: una poesia va vista come un sistema estetico autonomo e creativo basato su regole generate da se stesso (il suo codice estetico), e perciò unico nella sua *Gestalt* (Reinhardt 2014). È inoltre utile sottolineare che il linguaggio poetico stesso, come sistema semiotico secondario, genera significato. Secondo Kasper H. Spinner (1998: 49), la competenza estetica significa in prima linea la competenza della percezione. Nella percezione di diversi codici estetici entra in gioco la funzione dell'arte, già da Šklovskij definita come “ripristino della percezione della vita” (Šklovskij 1971: 15, *apud* Spinner 1998: 48).

##### 3.1.2. Testi scelti

Anche per quanto riguarda i fenomeni specifici dei due testi scelti, il presente articolo, non potendo offrire un'analisi esaustiva, deve limitarsi ad accennare solo alcuni aspetti salienti.

---

<sup>7</sup> “Noi intendiamo ‘poetica’ [...] non come un sistema di regole costrittive [...] ma come il programma operativo che volta a volta l'artista si propone [...]. Esplicitamente o implicitamente: infatti una ricerca sulle poetiche (e una storia delle poetiche; e quindi una storia della cultura dal punto di vista delle poetiche) si basa sia sulle dichiarazioni espresse dagli artisti [...] sia su una analisi delle struttura dell'opera, in modo che, dal modo in cui l'opera è fatta, si possa dedurre come voleva essere fatta” (Eco 1976: 18).

Anzitutto va tenuto conto del rispettivo periodo storico in cui i testi sono stati scritti (l'immediato Dopoguerra per la poesia di Bachmann, e gli anni '80 per quella di Hahn). Vanno inoltre considerate, da un lato, le altre opere prodotte dalle due scrittrici, e dall'altro le influenze esercitate sulle singole poesie da eventuali altri testi. L'analisi della singola poesia dev'essere invece di tipo fenomenologico, vale a dire condotta sull'esame delle specifiche strutture sintattiche, fonologiche e ritmiche che costituiscono il codice estetico del testo.

La poesia *Er kommt* di Ulla Hahn<sup>8</sup> fa parte di una raccolta pubblicata nel volume *Herz über Kopf* (1981) ed è una delle tante variazioni sul tema dell'*attesa*. In essa l'autrice descrive con grande (Auto-)Ironia i preparativi di una donna prima dell'incontro con un uomo. Il testo presenta una struttura regolare, in quartine che sono collegate tra di loro attraverso una struttura parallela basata sulla ricorrenza di determinate forme sintattiche e l'analogia dei motivi trattati. Ogni strofa tratta un momento diverso della lunga, dettagliata e frenetica preparazione all'incontro; alla fine, la sorpresa dell'io poetico che finge: *du schon da?* ('Sei già qui?').

#### ER KOMMT

Einkaufen: Kirschsafte, Spinat und  
neue Kartoffeln Spargel nicht der  
Ist noch zu teuer oder ach was  
zwei Pfund Spargel bitte.

Oh mein Gott: dem Friseur ging  
die Farbe aus. Nehm ich statt  
Rot Mahagoni nur nicht  
vorne zu kurz.

Wie angegossen das Kleid: aber  
die Jeans sitzt straffer blau  
liebt er und schwarz schön  
also schwarzblau.

Steht die Uhr: nein noch einmal das  
Beethoven Trio im zweiten Satz geht  
die Klingel ich öffne die Tür  
du schon da?

La scelta di questo testo muove dal fatto che l'argomento non è estraneo al mondo degli adolescenti e quindi li mette in condizione di affrontare il tema sulla base delle proprie esperienze. Anche a livello linguistico, il testo non presenta molte difficoltà. Il suo linguaggio è semplice e contiene alcune costruzioni ed espressioni tipiche della lingua parlata contemporanea (soprattutto moduli del parlato come ad es. il segnale discorsivo *ach was* e l'interiezione *Oh mein Gott*), utili ai fini dell'apprendimento. Le peculiarità sintattiche, ad. es. l'uso di frasi senza interpunzione, aiutano a percepire lo *stream-of-consciousness* dell'io poetico come un flusso di pensieri senza tregua, condizionato dalla fretta e dall'emozione. Allo stesso tempo queste frasi, disposte in *enjambements*, richiedono la collaborazione dei lettori, in quanto devono essere "ricostruite" per poter comprendere il loro significato. I quattro scenari tracciati (la spesa, l'appuntamento dal parrucchiere, la scelta dell'abbigliamento e l'attesa poco prima dell'arrivo) sollecitano l'immaginazione, invitando i lettori a inventare altri scenari sullo stesso modello,

<sup>8</sup> Ulla Hahn, nel 1981 poetessa esordiente, ha in rapida successione conseguito numerosi premi, tra cui il premio "Leonce e Lena", la borsa di studio per Villa Massimo a Roma e il premio "Friedrich Hölderlin".

nello stesso tono ironico. L'attesa della donna rivela un Io poetico fragile e vulnerabile, che si sente costretto alla finzione, se non all'auto-inganno.

Completamente diverso è il tenore del testo *Reklame* di Ingeborg Bachmann, previsto per la seconda parte dell'unità didattica. Anche se in questo articolo non potrà essere illustrato il percorso didattico pensato per questa poesia, si riportano di seguito alcune brevi osservazioni relative al testo. *Reklame* presenta una struttura insolita, caratterizzata dall'alternanza di frasi scritte in corsivo con altre in carattere normale, che rimandano alla presenza di due voci differenti. La voce rappresentata dal testo non in corsivo pone una serie di domande esistenziali (*Wohin aber gehn wir...* 'ma dove andiamo'), mentre l'altra risponde in tono leggero e superficiale (*ohne Sorge sei ohne Sorge...* 'non ti preoccupare'). Scritta negli anni del Dopoguerra, contrassegnata da una forte volontà di rimuovere gli orrori del Terzo Reich, e all'insegna dell'avvento della TV e di una crescente diffusione di spot pubblicitari, la poesia esprime la lacerazione del soggetto moderno, diviso tra il dolore per il passato, segnato dalla paura della morte, e la distrazione e la leggerezza trasmessa dai mass media. Particolarmente significativo è il verso vuoto alla fine del testo, che rappresenta il tacere della voce pubblicitaria di fronte all'ultima domanda drammatica: (*Wohin aber gehn wir...*) *wenn Totenstille eintritt* ('dove andiamo) quando arriva il silenzio mortale'.

Per l'unità didattica sono previste complessivamente quattro ore di lezione, due per ciascuna poesia, durante le quali vengono affrontati solo alcuni aspetti salienti che riguardano strettamente le peculiarità dei testi in questione.

### 3.1.3. Obiettivi

Oltre a perseguire gli obiettivi generali propri dell'insegnamento della letteratura (Leubner et al. 2012: 37 sgg.), vale a dire la formazione di soggetti critici e consapevoli con visioni del mondo e orizzonti (inter-)culturali ampi, questa unità didattica mira in primo luogo a fare acquisire la competenza della lettura (in lingua straniera) in tutta la sua complessità. Dove per competenza si intende capacità di riconoscere i vari elementi che costituiscono un testo, l'attitudine a interpretarli, nonché a compiere l'atto del *transfer*, o meglio del collegamento con la propria realtà. Inoltre, ci si prefigge di incentivare la curiosità e la motivazione degli alunni riguardo alla poesia tedesca, incoraggiandoli a partecipare in modo creativo alla ricezione e – in modo sperimentale – alla produzione poetica. Più in generale, l'unità didattica mira a fare apprendere gli elementi che costituiscono un'opera d'arte, attraverso il coinvolgimento diretto del singolo individuo nei processi creativi letterari (cfr. anche Spinner 1998). Un altro obiettivo che potrebbe essere dato per scontato ma che, tuttavia, è degno di essere menzionato, è quello del miglioramento delle competenze linguistiche in lingua tedesca, da considerare come un "effetto collaterale" virtuoso.

### 3.2. Scelte metodologiche

Considerato quanto già detto in merito ai processi di apprendimento, alla realtà degli adolescenti, alla loro attività e creatività in rete, ma soprattutto agli scarsi risultati ottenuti con i test PISA, l'approccio dell'apprendimento attivo pare l'unica strategia coerente da adottare.

Di seguito verranno tracciate brevemente le quattro fasi previste con tale tipo di approccio, applicate alla poesia *Er kommt*. Si tratta di "quattro fasi di lettura" (Ingendahl 1991: 8 sgg.), che si distinguono in *percezione, elaborazione, appropriazione e applicazione/transfer*.

È particolarmente importante dedicare un certo lasso di tempo alla fase della percezione, non solo perché essa costituisce il primo incontro con la poesia, ma soprattutto perché riguarda proprio quella competenza che di solito viene trascurata, ovvero la percezione individuale di un

testo, la sua contemplazione e il piacere di leggerlo. Inoltre, questa fase pone le basi per il lavoro da sviluppare nelle fasi successive. Occorre perciò programmare, dopo aver spiegato i vocaboli più ostici, alcuni momenti di lettura ad alta voce, alternando eventualmente la lettura corale con quella individuale. In tal modo, si compie il primo passo verso la comprensione del testo: verranno ricostruite le *unità di significato* che, a causa dell'interpunzione mancante, non sempre risultano immediate. Attraverso la lettura ad alta voce, inoltre, si percepisce più facilmente il flusso continuo dei pensieri espresso nelle singole strofe.

La fase della elaborazione deve essere guidata attraverso domande mirate su contenuto e struttura formale, per dare agli studenti la possibilità di scoprire i vari fenomeni, a livello di macro- e microstruttura della poesia, che costituiscono il codice estetico del testo (costruzione parallela delle strofe, struttura sintattica peculiare ecc.). Verrà così alla luce l'incongruenza tra la frenesia dei preparativi della donna e la tranquillità che ella finge alla fine.

Successivamente, gli studenti verranno incoraggiati (lavorando in piccoli gruppi di max. 3 persone) a creare, sulla base degli elementi elaborati, una nuova strofa della poesia (fase dell'appropriazione)<sup>9</sup>. I singoli elaborati verranno presentati e discussi in *plenum*. Si esaminerà ciascun compito sulla base della sua compatibilità con il codice estetico di *Er kommt*, nonché della sua coerenza contenutistica con il resto della poesia.

Per quanto riguarda la fase del transfer, un buon metodo è quello di chiedere agli alunni di scrivere in italiano un breve commento anonimo sulla base di qualche domanda guida, come ad. es.: *La poesia ti è piaciuta? Puoi motivare la tua risposta? Ti sei mai trovato in una situazione simile a quella dell'io poetico di "Er kommt"? Perché spesso cerchiamo di apparire in un altro modo rispetto a ciò che siamo? Con l'escamotage dell'anonimato, gli studenti si sentiranno più liberi di rispondere. L'insegnante può raccogliere i commenti e leggerli alla classe, se lo ritiene opportuno, proponendo, eventualmente, di tradurli in tedesco. Nel caso che alcuni studenti (oppure tutti) manifestino invece la voglia di esprimersi liberamente in classe piuttosto che scrivere, è ovvio che bisogna incoraggiare tale dialogo. A conclusione del lavoro (compito a casa), si può chiedere agli studenti di imparare a memoria, a scelta, una delle strofe o (per chi vuole) tutta la poesia, insieme alla propria strofa creata in classe.*

### 3.2.1 Accertamento delle competenze raggiunte

A seguito dei primi risultati ottenuti con i test OCSE-PISA, è stata sviluppata la *didattica delle competenze (Kompetenzorientierte Didaktik)*, la quale prevede, sulla base del concetto di apprendimento descritto sopra (2.1) e dell'intreccio tra apprendimento, insegnamento e valutazione, fasi di accertamento per ogni competenza prefissata. Di conseguenza, pare necessario programmare all'interno di ogni unità didattica fasi di accertamento delle competenze dichiarative, procedurali e strategiche raggiunte. Pertanto, è opportuno che la seconda parte dell'unità presentata abbia per oggetto di nuovo una poesia.

Con riferimento alla poesia di Ingeborg Bachmann, per la fase dell'elaborazione si propone la lettura scenica a due voci. Essa andrebbe sperimentata per prima in piccoli gruppi e poi presentata al *plenum*. Nella sperimentazione dei possibili toni delle due voci, gli studenti potranno percepire la loro contrapposizione facendo leva sulla espressività. È particolarmente importante soffermarsi sulla pausa (il silenzio) nel penultimo verso e discutere insieme sul suo possibile significato. Nella fase del *transfer*, sarà facile fare riferimento alla situazione attuale in particolar modo al dilagare dei nuovi media e alla generale distrazione che provocano nell'individuo.

<sup>9</sup> In questa fase, l'insegnante passa da un gruppo all'altro, fornendo eventualmente dei vocaboli sconosciuti.

---

#### 4. Conclusion

La breve unità didattica descritta nel presente articolo non intende soltanto fornire un contributo alla didattica del tedesco come lingua straniera ma anche una proposta concreta per affrontare il problema rilevato dai test PISA sulle scarse competenze di lettura. L'articolo parte dal presupposto che tale lacuna non sia tanto dovuta all'incapacità dei giovani di approcciarsi a un testo letterario (tanto meno in lingua straniera), quanto a una mancanza di motivazione nell'approccio alla lettura. Tale motivazione potrebbe essere stimolata attraverso l'utilizzo di testi adatti agli studenti (al loro livello di competenze e al loro bagaglio di esperienze) nonché agevolando il coinvolgimento degli stessi nei processi di percezione e ricezione creativa dei testi letterari. Sentendosi valorizzati nelle loro competenze creative – dimostrate finora soprattutto in rete – e incentivati nello sviluppare le loro competenze estetiche, gli studenti saranno più facilmente in grado di sviluppare una proficua curiosità nei confronti dei testi letterari. In questo senso, l'unità didattica qui presentata va intesa come primo passo nella preparazione degli alunni all'incontro con testi letterari tedeschi di epoche diverse.

#### BIBLIOGRAFIA

##### A. Fonti

- Bachmann, I. (1956), *Reklame*, in "Jahresring 56/57", 3: *Ein Querschnitt durch die deutsche Literatur und Kunst der Gegenwart*, p. 229
- Bachmann, I. (1983), *Anrufung des großen Bären*, 10. Aufl., München, Piper.
- Hahn, U. (1981), *Herz über Kopf*, München, Deutsche Verlags-Anstalt.

##### B. Letteratura secondaria

- Androutopoulos, J.K. (2007), *Neue Medien – Neue Schriftlichkeit?*, in "Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes", 54 (I), pp. 72-97.
- Corbi, E (2006), *Costruttivismo e realismo critico. Lo spazio dell'educazione tra accomodamento eteronomo e libertà di scelta*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli: Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Napoli, Liguori Editore, pp. 121-144.
- Damasio, A. (2000), *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi. (orig.: *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York, Harcourt, 1999).
- Eco, U. (1976), *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, 3 ed. rivista, Milano, Bompiani.
- Glaserfeld, E. von (1987), *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*, Vieweg, Wiesbaden; ed. or.: *The construction of knowledge : A Contributions to conceptual semantics*. Intersystems Publications, Salinas CA, 1987.
- Glaserfeld, E. von (1990), *Cognizione, costruzione della conoscenza e insegnamento*, in Aa. Vv., *Sistema educativo: Prospettive di mutamento*, Comune di Modena, Franco Angeli, Milano, pp. 133-155.; ed. orig. *Cognition, construction of knowledge, and teaching*, in "Synthese", 1/1989 (80), pp. 121-140, <<http://www.vonglasersfeld.com/118>>.
- Ingendahl W. (1991), *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*, Frankfurt/M., Diesterweg.
- Iser, W. (1972), *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, Fink, München.
- Jakobson, R. (1971), *Linguistik und Poetik [1960]*, in J. Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*, II/2. *Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft*, Frankfurt/M, Athenäum, pp. 142-178.
- Jauß, H.R. (1967), *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Universitäts-Druckerei GmbH, Konstanz.
- Leubner, M. / Saupe, A. / Richter, M. (2012), *Literaturdidaktik*, 2.Aufl., Berlin, Akademie Verlag.

- 
- Lotman, J.M. (1993), *Die Struktur literarischer Texte*, München, Fink.
- Orefice, P. / Sarracino, V. (2006) (a. cura di), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli: Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Liguori, Napoli.
- Reinhardt, M. (2014), *Theatertexte–Literarische Kunstwerke. Eine Untersuchung zu poetischer Sprache in zeitgenössischen deutschen Theatertexten*, Berlin, Erich Schmidt.
- Schmitz, N. (2006), *Schriftbildschirme. Tertiäre Schriftlichkeit im World Wide Web*, in J. Androutopoulos et al. (Hgg.), *Neuere Entwicklungen in der linguistischen Internetforschung*, Themenheft Germanistische Linguistik, Hildesheim, pp. 184–208.
- Šklovskij, V. (1971), *Die Kunst als Verfahren*, in J. Striedter (Hg.), *Russischer Formalismus*, Fink, München, pp. 3–35.
- Spinner, K.H. (1998), *Thesen zur ästhetischen Bildung*, in “Der Deutschunterricht”, 6 (98), pp. 38–54.

**MICHAELA REINHARDT** • Lecturer in German Studies at the University of Eastern Piemonte in Italy. Her research interests include the German language in contemporary literature and using theatre as a teaching method for German language learning. Since 2004, along with Marco Pustianaz, she has coordinated the TiLLiT Theatre Project, a theatre in language production (University of Eastern Piemonte). Recent publications: *Theatertexte–Literarische Kunstwerke* (2014); *Neuhochdeutsch II* (2013); “*Vi proibisco di capirmi*”- *La poesia dell'inconciliabile. Introduzione Parte II* (2013); *Fatzer-* (2013); *Theaterarbeit im universitären Sprachunterricht* (2010).

**E-MAIL** • [michaela.reinhardt@lett.unipmn.it](mailto:michaela.reinhardt@lett.unipmn.it)



# FORMARE INSEGNANTI 2.0

La didattica delle lingue moderne  
tra libri di testo e nuove tecnologie

---

*Elisa* CORINO

**ABSTRACT** • *Training “2.0 teachers”*: Modern languages teaching between textbooks and new technologies. Using the term ‘new technologies’ is one of today’s big issues. 2.0 Teachers use them not only as a teaching device, but also as means to transform classes into a new and lively environment where one can construct his knowledge, exchanging meanings, producing senses, interacting...

Starting from this point on, the article focuses on how theoretical background and practical suggestions have been received by TFA trainees and have been applied to the activities developed during their actual training.

From the CD to You Tube, from the Smart Board to corpora, some of the tools and the related activities will be analyzed in order to define the readiness and capability of nowadays teachers to keep up with technological progress in classroom and the actual accessibility of the ‘school of the future’ to technologies applied to foreign language teaching.

**KEYWORDS** • teaching, learning, ICT, internet, corpora.

## 1. Glottotecnologie, queste (s)conosciute?

**IL DIBATTITO** sulle glottotecnologie è in corso da ormai tre quarti di secolo e studi e considerazioni vengono pubblicati con scadenza quasi annuale (si veda ad esempio Fratter 2004, Capra 2005, Pichiassi 2007, Caon/Serragiotto 2012) per rendere conto delle ultime tendenze didattiche legate a un’innovazione tecnologica che ha un ciclo vitale sempre più breve.

Anche nei manuali di didattica delle lingue le riflessioni sulle cosiddette Tecnologie della Comunicazione e dell’Informazione (TIC) sono ormai considerate parte integrante e condizione necessaria per la formazione dell’insegnante, poiché in un contesto comunicativo esse hanno ormai assunto un “ruolo essenziale, costitutivo e non solo accessorio dell’attività di apprendimento di una lingua” (Balboni 2012: 51).

La diffusione capillare del Web 2.0, con internet e la dimensione sociale virale che la ‘rete’ assunto, oltre all’uso massiccio di forme di comunicazione mediata del computer, ha contribuito a far assurgere le TIC al ruolo di motore dell’innovazione in contesti educativi, mezzo privilegiato per l’attuazione di una didattica variata ed efficace sotto molti punti di vista (si pensi a quegli strumenti del Web finalizzati alla costruzione collaborativa della conoscenza come Wiki, Blog, Digital storytelling, giochi didattici, eBook, mapping, social software...).

La diffusione di hardware e software portabili quali smartphone e tablet con le rispettive app ha permesso poi lo sviluppo di una forma *mobile* di apprendimento (*m-learning*), segnata da una vera dimensione multimediale integrata messa al servizio della didattica (Kukulska-Hulme, Shield 2008), offrendo così nuovi scenari relazionali tra gli attori del processo educativo e “più

---

articolate e variate occasioni di lavoro in classe e a casa” (Caon 2012: 8), grazie anche a spiegazioni in ‘differita’ secondo le modalità della *flipped classroom* (Gergman/Sams 2012) dove avviene il contrario di quanto normalmente accade nella scuola tradizionale, in cui gli insegnanti tengono la lezione in classe e assegnano compiti a casa per verificare l’acquisizione dei contenuti. Con il metodo del *reversed instruction* (istruzioni date al di fuori del tempo e spazio classe, tramite la visione di video appositamente predisposti, di podcast...) la scuola diventa luogo operativo, dove, sotto la supervisione dell’insegnante, si realizza in maniera concreta il concetto di *learning by doing* e si svolgono attività di tipo esperienziale collaborativo.

Non dimentichiamo infine l’introduzione della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), che ha comportato una revisione coatta degli stessi libri di testo, oggi redatti per essere fruiti su supporti diversi, con l’introduzione di forme miste che vedono la versione digitale interattiva accompagnare il classico cartaceo.

A fronte dell’innovazione tecnologica ci si chiede dunque se gli insegnanti siano pronti a recepire gli stimoli e ad accogliere la tecnologia in classe. Il profilo che si richiede al docente di lingue oggi è quello di un professionista formato dal punto di vista teorico e aggiornato dal punto di vista tecnologico, un docente che deve rispondere a esigenze collettive e individuali contemporaneamente, con flessibilità, riuscendo di volta in volta a pianificare i propri interventi didattici in relazione alle caratteristiche dei propri studenti. La competenza nell’uso delle TIC, e soprattutto la capacità di integrare nella pratica didattica strumenti stimolanti, nuovi e dinamici, e di selezionare materiali all’interno di un’offerta multiforme ed estremamente ricca, diventa indispensabile.

Il principio motore dell’innovazione didattico-tecnologica non è tanto la tecnologia in sé, quanto piuttosto l’evoluzione degli strumenti e delle modalità di fruizione della connettività che tendono ad aprire nuovi scenari. Il docente, poi, deve aver fatto propri i canali di aggiornamento, per poter far fronte alla volatilità e alla rapida obsolescenza di *media* che mutano secondo le regole del mercato elettronico globale e che offrono costanti opportunità di rinnovare la pratica didattica del presente e del futuro.

Sulla scorta di Caburlotto (2012) possiamo certamente considerare come accertati e condivisi i contributi delle tecnologie correlati alla ‘tradizione’ (perché così oggi si può definire), e quindi rimandanti all’utilizzo di DVD, ai laboratori didattici, all’utilizzo di CD-ROM, e, per certi versi, anche della stessa internet. Assodate sono anche molte delle riflessioni che si trovano nei principali studi di linguistica applicata che si intersecano con la neurolinguistica, la psicologia e la sociologia, e che sottolineano le potenzialità della rete e del computer in ambiti particolari.

La formazione rispetto all’uso delle nuove tecnologie nella didattica prende quindi le mosse da queste considerazioni, oltre che dal profilo degli insegnanti stessi: docenti di lingue straniere cresciuti in ambienti didattici di stampo presumibilmente comunicativo basato su sillabi funzionali del tutto analoghi a quelli adottati oggi per i loro studenti, per i quali l’integrazione di materiali audio e video autentici nella programmazione della lezione è di fatto parte della naturale routine quotidiana.

Se gli assunti teorici possono essere considerati positivamente assimilati ed eventualmente possono essere oggetto di brevi approfondimenti di rinforzo nel percorso di formazione degli insegnanti, gli aspetti applicativi delle TIC nella didattica delle lingue necessitano di un approccio che stimoli esplicitamente i docenti all’integrazione di nuovi strumenti a lezione e che li induca a programmare al di fuori del supporto forniti dal libro di testo cartaceo, tipicamente il ‘vecchio’ CD o il DVD. La conoscenza che la gran parte dei docenti ha delle glottotecnologie e delle possibilità offerte dalle TIC è nella realtà dei fatti quantomeno parziale e limitata. Anche la generazione di docenti più giovani, i ‘quasi-nativi digitali’, va educata a pensare fuori dagli schemi dell’audio e del video tradizionali, deve essere incoraggiata a superare i paradigmi di

---

esperienza personale per sperimentare modalità nuove, senza replicare in formati solo apparentemente diverse forme ‘sicure’ di modelli già conosciuti: far leggere un testo su pc non è tanto diverso da farlo leggere su cartaceo; far vedere un video su YouTube, in termini di ricadute didattiche, non è poi tanto diverso dal mettere un DVD, magari sottotitolato, nel lettore; usare la LIM in classe come se fosse un proiettore o uno schermo TV può essere pratico dal punto di vista logistico, ma non aggiunge nulla sul piano interattivo e multimediale; disporre di un libro digitale o misto e poi preferire il cartaceo perché “così si segue meglio e si può prendere appunti” – così si è espressa una giovane insegnante a proposito dell’uso della versione digitale su LIM – significa sottostimare i presupposti stessi per cui il libro digitale è stato creato e ne vanifica i possibili benefici.

Le modalità di uso e fruizione della tecnologia in chiave didattica devono necessariamente attraversare un processo di aggiornamento delle competenze degli studenti stessi e soprattutto devono essere gestite e padroneggiate appieno dai docenti che ne conoscono le potenzialità, sono in grado di selezionarle e plasmarle perché siano funzionali al raggiungimento dei loro obiettivi. Bisogna educare i futuri docenti a tenere in considerazione le nuove aperture, le potenzialità aggiuntive e le possibili integrazioni, segnalare loro al contempo come operare una “rigorosa scelta fra le ormai numerosissime banche dati di esercizi, dettati, audio e filmati fruibili via podcast, senza considerare i repository di pacchetti SCORM, percorsi didattici altamente strutturati e profilati” (Caburlotto 2012: 54).

### **1.1. Dal giradischi all’iPod: formare alle glottotecnologie**

È dunque un dato di fatto che le TIC sono da considerarsi come dei catalizzatori cognitivi che facilitano l’apprendimento, perché permettono la gestione contemporanea di informazioni legate a diversi canali sensoriali e integrano stimoli su compiti complessi che richiedono l’utilizzo di strategie diversificate, creano ambienti ricchi e variati che favoriscono l’appropriazione dei contenuti, hanno un impatto positivo sul lavoro di classe che può facilmente diventare di tipo collaborativo. In ultimo l’introduzione delle tecnologie nella lezione di lingua, data la seduttività dello supporto, stimola quella motivazione intrinseca che favorisce lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive personali.

Ecco perché in un corso di formazione didattica per futuri insegnanti di lingue non può mancare, accanto alla riflessione su metodi e metodologie, un capitolo dedicato allo sviluppo delle nuove tecnologie da introdurre nella didattica, secondo quanto suggerito dalle stesse indicazioni nazionali per il curriculum e dagli ultimi decreti ministeriali in tema dell’uso integrato e sinergico di tradizione e innovazione.

La formazione teorico-pratica degli insegnanti, però, si scontra spesso con una realtà scolastica inadeguata dal punto di vista delle attrezzature necessarie per una didattica multimediale. Da una parte le indicazioni ministeriali sottolineano il ruolo specifico svolto dai dispositivi personali di fruizione e dai tablet multimediali, evidenziando come questi ultimi possano costituire in futuro dei veri e propri terminali personali di apprendimento, e far dunque parte della dotazione standard di docenti e studenti (D.M. n. 781 del 27/09/2013). Dall’altra la realtà generalizzabile è che i docenti, seppur volenterosi, si trovano a contendersi con i numerosi colleghi il laboratorio informatico, l’unica LIM presente a scuola, e non possono certo contare su dispositivi mobili personali sui quali sperimentare le nuove modalità di lezione multimediale.

Di fronte a questo scollamento tra auspicio e realtà e all’evidente esistenza di due binari di sviluppo che non procedono in modo parallelo (l’offerta di strumenti e la consapevolezza teorica della loro efficacia si scontra con l’impossibilità pratica di disporre degli strumenti stessi) è inevitabile che gli insegnanti ripieghino sulle TIC ‘tradizionali’, poiché rare sono le occasioni che permettono loro di venire a contatto con tecnologie e materiali multimediali di

ultima generazione, a partire dalle funzionalità dei software allegati alle ultime edizioni ‘miste’ dei libri di testo.

E proprio questi ultimi sono di fatto ancora strumenti sottovalutati e sottoutilizzati dai docenti a scuola che tendono a considerarlo una semplice trasposizione del libro di testo cartaceo; al contrario la versione digitale – pensata fundamentalmente per una fruizione su LIM, pur riprendendo l’organizzazione strutturale, narrativa, argomentativa dei contenuti presente nella versione cartacea – presenta potenzialità innovative, in particolare nel campo dello *storytelling* multimediale e della visualizzazione delle informazioni. CD e DVD non sono più necessari, ma non solo, il formato digitale permette di modificare i contenuti del sussidio stesso, intervenendo sulle singole porzioni del testo: si possono oscurare dei segmenti, si può avviare l’audio o escluderlo, si possono ingrandire delle sezioni che richiedono particolare attenzione e aggiungere dei commenti direttamente a video, spesso si trovano dei collegamenti diretti a contenuti integrativi... Molti docenti, pur avendo una discreta esperienza di insegnamento, non hanno mai neanche preso in considerazione i contenuti dei CD-Rom allegati ai libri, ritenendoli a priori una ridondante replica del cartaceo; hanno scoperto invece l’esistenza di giochi interattivi, quiz ed esercizi ludici di rinforzo e approfondimento che non sarebbero stati possibili sulla versione a stampa e che anzi rispondono alle esigenze di stimolare interesse e motivazione negli studenti.

Collegati a libri di testo di ultima generazione, poi, le case editrici offrono con una frequenza sempre maggiore la possibilità di creare classi virtuali, con piattaforme del tutto simili a sistemi di e-learning già diffusi e consolidati (ad es. Moodle): è possibile assegnare compiti individualizzati o collettivi, stabilire delle scadenze, controllare online l’andamento della classe, aprire degli spazi di discussione e confronto.

Grazie alla collaborazione con Maieutical Labs, casa di software che ha creato la piattaforma didattica Cloudschooling (<http://www.cloudschooling.it/>), alcuni docenti in formazione del TFA 2013<sup>1</sup> hanno potuto, oltre che verificare concretamente quali sono le possibilità offerte da tale strumento (si tenga presente che questo non è che uno dei numerosi ambienti elettronici messi a disposizione da molte case delle editrici che si occupano di didattica), cimentarsi nella creazione di esercizi di comprensione del testo legati ai tutor virtuali Will, Effi, Marcel e Miguel, avatar specializzati in lingue straniere, che accompagnano lo studente nell’analisi dei materiali (testi scritti, ma anche immagini o video) ponendo domande, proponendo esercizi interattivi, dando suggerimenti e indicazioni (cfr. infra 2.3.). Ragionare in prospettiva autoriale costringe il docente a interrogarsi sulle reali competenze dei propri allievi, sull’adeguatezza delle consegne rispetto a un certo livello linguistico, sui meccanismi di lettura e comprensione dei testi proposti. Prevedere e predisporre le possibili interazioni dello studente con l’assistente virtuale significa elaborare percorsi chiari che forniscano anche elementi di *scaffolding* per lo studio autonomo, supportando lo studente in difficoltà e sortendo così un effetto costruttivo motivante che la dimensione cartacea non avrebbe certamente reso possibile.

Ma se il libro si evolve e diventa perno di un sistema di espansioni che fanno sì che anche i confini fisici della classe svaniscano e lo spazio di apprendimento/insegnamento trascenda l’*hic et nunc* dell’aula di lezione, anche l’hardware si aggiorna e da PC si passa a dispositivi portatili che aprono la strada all’*m-learning* e al *Mobile assisted language learning* (MALL): i lettori multimediali, gli smartphone, i tablet. Gli insegnanti in formazione devono prendere coscienza degli usi strumentali che se ne possono fare, considerato anche il fatto che essi rappresentano ormai la modalità prediletta di fruizione di contenuti, scelta non solo dai ‘nativi digitali’, ma anche da una buona percentuale di chi nell’era digitale è solo un ‘immigrato’.

<sup>1</sup> Si fa riferimento ai tirocinanti del TFA 2012-13 del corso di Didattica delle lingue moderne per le classi di abilitazione A245, A345, A445, A545, Università di Torino.

---

La sostituzione del CD con l'iPod, soprattutto per lo studio individuale, permette allo studente di avere con sé uno strumento che all'audio, manipolabile a seconda delle esigenze (una registrazione può di volta in volta essere interrotta, rallentata o velocizzata), integra il video, favorendo in molti casi quelle operazioni di *ancrage* e *relais* teorizzate da Roland Barthes; la funzione di registrazione e, talvolta, anche una connessione alla rete, permettono di avere accesso diretto ai numerosi Podcast e ai materiali didattici presenti su siti come iTunes.

L'avvento di smartphone e tablet ha fatto sì che anche il lettore multimediale sia ormai da annoverare tra le tecnologie quasi obsolete: essi svolgono tutte le funzioni multimediali del lettore, in più si connettono alla rete, sono gli ambienti predisposti per la fruizione di programmi (app) per l'apprendimento delle lingue, dizionari, e possono diventare veicolo di interazione formativa (*social learning*) e di apertura verso forme di aggregazione trasversale anche diverse dal gruppo classe.

Il MALL è attualmente ancora in una fase embrionale e sembra ancora risentire della tradizione istituita dal CALL (*Computer assisted language learning*) dominata dai *drills* e dai quiz abbinati a liste di vocaboli, ma si sta rapidamente evolvendo verso modelli progettati per supportare il multimediale, l'ascolto collaborativo, le attività comunicative, il *problem solving* di una didattica basata sul *task* (Kukulska-Hulme, Shield 2008).

Più che approfondire nel dettaglio tutti gli aspetti dell'*m-learning*, che – almeno nella realtà italiana – non ha ancora raggiunto una diffusione generalizzabile a tutti i contesti di apprendimento/insegnamento, scopo della formazione dovrebbe essere piuttosto dare agli insegnanti degli strumenti operativi per informarsi e formarsi autonomamente, suggerendo loro alcuni canali di aggiornamento e sviluppando competenze di consultazione, selezione e gestione delle TIC.

Un bacino di risorse privilegiato è sicuramente quello costituito dalle glottotecnologie disponibili in rete e accessibili attraverso il 'classico' computer.

I software per la creazione di esercizi, ad esempio, sono liberamente scaricabili e programmati con interfacce *user friendly* intuitive e facili da usare per il docente. Si pensi ad esempio alla diffusione di Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>) con le sue quattro tipologie di esercizi, o a strumenti per la creazione di giochi linguistici quali Puzzle-Maker (<http://www.puzzle-maker.com/>) ed Eclipse Crossword (<http://www.eclipsecrossword.com/>).

In ottica collaborativa e nel rispetto della dimensione sociale che la rete permette di creare, poi, assistiamo alla diffusione di luoghi virtuali di co-costruzione e condivisione delle conoscenze, che ha portato a risultati apprezzabili sia per la spinta motivazionale che per il miglioramento di competenze trasversali, oltre che disciplinari: i blog (blogger.com e applicazioni didattiche di Google – sites.google.com) e i Wiki (www.wikispaces.com). Entrambe queste forme si rivelano utili per avvicinare studenti e docenti alla multiforme realtà di Internet, rendendo i discenti soggetti attivi, stimolando in loro la capacità di selezione e vaglio delle informazioni online, favorendo l'immersione nel processo di apprendimento e rendendoli attivi nella formazione della propria conoscenza, stimolando processi cognitivi superiori, oltre che una certa autonomia, e contribuendo così all'auspicato passaggio dalle BICS (*Basic Interactive Communicative Skills*) alle CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). La dimensione cooperativa contribuisce ad assegnare finalmente al docente quel ruolo marginale di coordinatore e facilitatore tanto raccomandato dalle teorie sull'apprendimento.

Un ultimo polo di discussione riguarda infine l'uso dei corpora nella didattica, in quanto collezioni elettroniche di dati che permettono di far notare aspetti quantitativi (enucleare le parole e le strutture più frequenti della lingua target e dare ad esse la priorità nell'insegnamento) e aspetti qualitativi, ad esempio collocazionali, della lingua straniera, con particolare riferimento a certi contesti o settori disciplinari (*Language for Specific Purposes*).

Specificamente importanti per l'insegnante di lingua straniera sono inoltre i corpora di apprendenti (*learner corpora*). Si pensi, ad esempio, alle sezioni dedicate alla prevenzione degli

---

errori più frequentemente commessi da apprendenti di inglese come lingua straniera apparse di recente non solo nei dizionari per apprendenti di inglese (cfr. MEDAL 2009), ma anche in alcuni libri di testo, che hanno integrato suggerimenti rivolti a gruppi specifici di apprendenti, mettendoli in guardia da strutture potenzialmente ‘pericolose’.

Come già notato in Corino (i.s.) i corpora possono essere sfruttati a due livelli:

Da una parte c’è lo sfruttamento dei corpora da parte del docente, nel processo di autoformazione e nel momento della programmazione e creazione di materiali; dall’altra ci sono gli studenti e la possibilità di integrare risultati e strumenti della corpus linguistics in un processo di apprendimento attivo e parzialmente autonomo.

Di particolare utilità didattica sono corpora gestiti da software quali Sketch Engine ([www.sketchengine.co.uk/](http://www.sketchengine.co.uk/)). Si tratta di uno strumento (accessibile con una versione di prova della durata di trenta giorni) che permette di generare dei cosiddetti *word sketches*, dei riassunti schematici del pattern sintattico delle parole e del loro comportamento collocazionale. Grazie a un programma di *web crawling* è inoltre possibile creare raccolte di testi perfettamente aderenti ai bisogni, ai livelli, agli interessi dei propri allievi a partire da materiali online. Una volta scelto o creato il corpus si può disporre di tesauri, pattern lessicali e sintattici intorno alle parole richieste, oltre a utili analisi statistiche sulle similitudini o differenze d’uso che riguardano quasi-sinonimi, per mostrare agli studenti con un supporto visuale come in effetti funziona una lingua e quali sono le relazioni tra le parole e le varie parti del discorso.

Con apprendenti giovani, tuttavia, l’uso dei corpora a lezione è senza dubbio limitato; più fruttuoso può risultare invece l’uso di strumenti di analisi linguistica affini ai corpora, seppur meno raffinati e legati a meri calcoli di frequenza; si tratta di quei programmi che permettono di visualizzare graficamente le parole di un testo trasformandolo in ‘nuvole di parole’. Tra questi il più diffuso è sicuramente Wordle (<http://www.wordle.net/>), ma sono alcuni suoi omologhi a suggerire usi interessanti: Concordle (<http://folk.uib.no/nfylk/concordle/>) permette di risalire dalla parola nella *cloud* a tutte le occorrenze in cui questa si trova all’interno del testo, J-T-W (<http://www.just-the-word.com>) offre anche il pattern sintattico di una parola, con la sua relativa frequenza in cluster. Visualizzare dati linguistici e chiedere agli studenti di interpretarli, usare le *word cloud* per attività lessicali o di comprensione del testo sono operazioni cognitivamente complesse, ma alla portata di studenti della secondaria di primo grado e rappresentano una modalità induttiva diversa e intrigante per avvicinarsi alla lingua.

Naturalmente la rete è un dedalo multiforme di risorse in costante evoluzione e i siti e i *repository* di materiali disponibili sono talmente tanti che una trattazione esaustiva sarebbe dispersiva, più proficuo è invece soffermarsi criticamente sulle caratteristiche di alcune risorse emblematiche e vagliarne l’adeguatezza rispetto al possibile livello degli studenti, alla tipologia di esercizi proposti, alle difficoltà insite nelle consegne, alla rispondenza agli obiettivi didattici... per formare nei docenti uno spirito critico che sottenda una buona competenza di valutazione e selezione dei materiali.

## 2. Esperienze d’uso delle TIC

Sperimentando si può osservare che la tradizione, seppur travestita da innovazione e sottesa da una nuova e solida consapevolezza teorica, prevale ancora nella pratica didattica della classe di lingue. Un curriculum di formazione trasversale, che accanto alla didattica delle lingue *tout court* integra contributi provenienti anche da altre discipline, rafforza degli insegnanti la consapevolezza che il ruolo delle tecnologie nella scuola del presente e del futuro rientra in un approccio olistico che insiste sulla personalizzazione della didattica, sul particolare rispetto degli stili cognitivi e delle intelligenze multiple, sull’inclusività, sulla motivazione intrinseca e

---

sul coinvolgimento emotivo per una didattica di stampo costruttivista, sulla stimolazione del lavoro cooperativo, sulla centralità dello studente nel processo educativo... Ciononostante le esperienze registrate in classe rivelano un uso delle TIC tradizionale, che non ne sfrutta appieno le potenzialità interattive. Si reitera quanto osservato da Boulton et al. (2008) per la formazione degli insegnanti francesi

Despite the wide range of resources available, these learners tend to fall back on familiar, traditional tasks (roughly one third of the psychology students for example worked only on vocabulary and grammar exercises).

Due sono le probabili ragioni di questi risultati: da una parte una formazione pratica che manca del necessario approfondimento ed è necessariamente limitata a poche lezioni frontali, dall'altra l'esposizione dei futuri insegnanti a modelli di insegnamento che sono poco inclini all'uso delle nuove tecnologie, un po' per formazione personale, un po' per la scarsità di mezzi offerti dagli istituti scolastici. È chiaro che la sinergia di questi fattori non può che portare a tentativi semplicistici di sfruttamento delle glottotecnologie, seppur metodologicamente validi e ben strutturati.

### 2.1. Nuovo o rinnovato?

Emblema del rinnovamento – e della mancata innovazione – di strategie didattiche attraverso l'uso delle nuove tecnologie è lo sfruttamento di YouTube per reperire materiali video adatti alla didattica, molti sono in effetti i canali tematici che propongono contenuti diversi per i possibili argomenti da trattare nella classe di lingue straniere.

Nell'attività seguente proposta da un insegnante in formazione presso il TFA, ad esempio, il lessico dell'abbigliamento viene introdotto con un video tratto da YouTube, che coniuga audio e immagini sottotitolate; i termini visti e ascoltati sono poi riportati su supporto cartaceo, giustificato dalla necessità di fornire agli studenti un documento fisico al quale fare riferimento per lo studio e la memorizzazione.

Sarà utile corredare la visione del video con una fotocopia su cui l'insegnante abbia riportato uno per uno i vocaboli comparsi nel video, con traduzione e relativa immagine rappresentativa, in modo da tener traccia del lessico presentato e facilitarne lo studio a casa.

Perché un supporto cartaceo?

Perché penso che sia utile affinché gli allievi possano esercitarsi nella scrittura e conservare del materiale strutturato aggiuntivo sul quale abbiano potuto riflettere. Possono infatti più facilmente interiorizzare quanto stanno apprendendo.

Il video sottotitolato è sicuramente un ottimo pretesto per introdurre il lessico, ma la lista di vocaboli con traduzione fornita dall'insegnante contraddice in qualche modo la volontà di innovare attraverso le tecnologie. Tralasciando le osservazioni sull'opportunità di stilare liste di vocaboli decontestualizzati e accompagnati da traduzione (Corda/Marello 2004), usare appieno le possibilità offerte dalle TIC avrebbe significato, ad esempio, chiedere agli studenti stessi di creare e organizzare una banca dati personale attingendo alle fonti multimediali. Nonostante la diffusione dei programmi di *mind mapping* e di organizzazione dei contenuti, sono molti gli insegnanti che fanno ancora ricopiare le regole del libro sul quaderno, invece di chiedere di elaborarle in modo personale, e chiedono ai loro studenti di ripeterle a memoria durante le interrogazioni, organizzano i materiali grammaticali e lessicali secondo le proprie inclinazioni e richiedono ai discenti di associare il proprio apprendimento a quanto riportato sulla lavagna.

Anche la LIM è un dispositivo tecnologico nuovo che tende a essere usato secondo modalità vecchie: la lavagna interattiva viene spesso usata alla stregua di un semplice proiettore

per mostrare dei power point reiterando, in modo tecnologicamente ‘rinnovato’, gli schemi di una lezione frontale. Si vedano gli esempi seguenti tratti da alcune programmazioni emerse in corsi di formazione

L’insegnante fa vedere sulla LIM una presentazione in Power Point costituita da una serie di slides su cui ci sono ogni volta tre vestiti. Gli allievi li osservano e, parlando in italiano, trovano l’intruso. Infatti due vestiti su tre sono caratterizzati da uno stesso motivo, il terzo differisce; oppure sono fatti due dello stesso materiale e uno no. Con un clic l’insegnante svela di volta in volta l’aggettivo o il nome del materiale in inglese, poiché lascia comparire sulla slide la descrizione di ogni capo d’abbigliamento.

Si tratta di un esercizio per cui le funzioni copri/rivela della LIM avrebbero efficacemente potuto sostituire il power point, facendo risparmiare al docente il tempo di preparazione della presentazione ed esercizi di raggruppamento e trascinalamento avrebbero potuto essere proposti per creare maggiore interazione con la classe.

Similmente la proposta seguente vede la trasposizione su *white board* di un semplice esercizio cartaceo:

Dopo un ulteriore ascolto del testo, dalla LIM si evidenziano in giallo le strutture del futuro perifrastico e si selezionano

Per mettere in pratica la struttura ho proposto un esercizio di espressione orale, basato sull’osservazione un’illustrazione, visualizzata sulla Lim: una sorta di mappa per una caccia al tesoro nella quale due ladri devono individuare il percorso da effettuare per giungere alla cassaforte. Agli allievi è chiesto di rispondere alle domande *Que vont-ils faire? Quel parcours vont-ils effectuer pour arriver devant le coffre-fort?* usando le funzioni e le strutture spiegate e di tracciare il percorso.

Usare un supporto diverso può certamente supportare la spinta motivazionale e contribuire a variare il ritmo della lezione, ciò non significa però che le tecnologie vanno inserite forzatamente: l’uso deve essere commisurato alla loro essere funzionali al proporre una certa attività e al raggiungere un certo scopo.

Il *JCloze* di Hot Potatoes può efficacemente essere usato per creare esercizi testuali che integrano comprensione e competenza morfosintattica, più che per verificare la conoscenza della costruzione del *Past simple* inglese. Un esercizio come il seguente, molto vicino al *drill* quanto a struttura, avrebbe potuto facilmente essere realizzato su cartaceo e con frasi singole, senza ricorrere a un testo coerente e coeso che invece sarebbe stato adeguato se l’insegnante non avesse fornito i verbi tra parentesi. In questo caso il programma multimediale avrebbe potuto essere sfruttato per inserire aiuti e suggerimenti per il completamento, contribuendo a creare veramente un esercizio interattivo che integra competenze e abilità (la comprensione del testo per la scelta del lemma e la competenza morfologica per la costruzione della forma al passato).

Last summer, my family and I 1.  (spend) our holidays in Naxos, an amazing island in Greece. The island 2.  (be) very big and there 3.  (be) lots of things to see and do.

We 4.  (stay) at a comfortable bungalow and 5.  (go) swimming every day at the island’s beautiful beaches...I 6.  (get) a great suntan! [...]

Un altro problema che emerge dalle programmazioni sperimentate in classe dagli insegnanti in formazione è la scelta dei materiali online e la necessità che il docente operi un

attento processo di selezione ed eserciti un costante controllo su tutti gli aspetti delle risorse da utilizzare.

Significativo in questo senso è l'uso di Quizlet, un sito che offre molte risorse, soprattutto di tipo lessicale, con esercizi di stampo prettamente comportamentista che ricalcano in forma multimediale (al video si unisce l'audio) la peculiare successione stimolo-risposta-rinforzo.

Come lavoro a casa gli allievi devono utilizzare il computer, nello specifico il glogster sul sito <http://quizletflashcards.blogspot.it/> relativo a house

Ci si chiede quanto possa effettivamente essere didatticamente valida una tecnica che implichi metodicamente la visualizzazione di *flash cards* con frasi che devono scorse e memorizzate come delle routine, la traduzione delle stesse frasi, il dettato delle stesse frasi, la descrizione di immagini che corrispondono alle stesse frasi.

Senza demonizzare la ripetitività delle attività proposte, che per molti studenti può essere utile nell'ottica della variazione flessibile delle metodologie didattiche integrate, è bene che gli insegnanti imparino a valutare criticamente i contenuti degli esercizi proposti, con particolare attenzione ai distrattori delle scelte multiple e alla formulazione delle domande vero/falso.

Esaminiamo ad esempio un *item* di un esercizio a scelta multipla della sezione 'Vacanze al mare – frasi col simple past' (<http://quizlet.com/15424572/holiday-at-the-seaside-past-events-flash-cards/>):



HO DATO DA MANGIARE  
AI GABBIANI

I made two new friends  
I swam in the sea  
I collected shells  
I fed the seagulls

Si noti come i distrattori non possano essere considerati veramente 'distrattori', non hanno nulla in comune se non il fatto di replicare le frasi presentate nell'unità, con una scelta che sembra essere del tutto casuale. In questo caso il focus dell'esercizio non è sul tempo verbale, né tantomeno sul lessico, non si tratta di un esercizio che può dare risultati affidabili, perché da una parte si basa su mere competenze mnemoniche, dall'altra non richiede la conoscenza di tutti gli elementi della frase perché è sufficiente conoscere una sola parola della frase per arrivare alla soluzione.

Anche l'esercizio T/F è basato sulla traduzione e sull'associazione immagine testo, non vi è nulla di morfosintattico e riduce la conoscenza della frase a un'operazione di routine. Notiamo inoltre che il *past simple* è stato tradotto sistematicamente con il passato prossimo italiano, sospendendo la discussione sull'ambivalenza del tempo inglese che può sfociare in una duplice scelta in italiano a seconda del contesto.

4. I fed the seagulls –



HO NUOTATO  
IN MARE

True  False

## 2.2. Corpora a lezione

Il potenziale dei corpora come fonte per lo sviluppo di materiali didattici è enorme, sulla scorta di quanto fatto dai lessicografi negli ultimi vent'anni, e risulta oggi ancor più necessario che anche gli insegnanti facciano riferimento ai dati emersi dagli studi di corpus linguistics, per definire lo spettro lessicale da includere nei loro sillabi o le strutture morfosintattiche nelle loro più attuali e diffuse varietà d'uso (integrando le norme della grammatica prescrittiva con gli usi reali osservati in contesti specifici). A questo proposito Krieger (2003) osserva come le occorrenze più frequenti del quantificatore *any*, non siano nelle frasi negative e interrogative, bensì in quelle affermative col significato di *qualsiasi*, e lo stesso English Vocabulary Profile – che non a caso è corpus based – inserisce tutti i gli usi di *any* già a livello A1 (un dato invece ignorato dalla maggior parte dei libri di testo scolastici). Gli insegnanti devono essere consapevoli di come i corpora possono contribuire alla loro formazione e aggiornamento linguistico e della misura in cui essi possono essere sfruttati per integrare le informazioni dei libri di testo e organizzare attività in classe (soprattutto in prospettiva CLIL).

Alcuni tentativi di inserire i corpora nella didattica delle lingue straniere sono stati fatti e, seppur perfettibili, contengono spunti interessanti per lo sviluppo di competenze metalinguistiche attraverso l'osservazione delle regolarità della varietà di lingua presa in considerazione. Individuando le varie parti del discorso in significativi contesti d'uso, gli studenti sviluppano una comprensione più efficace del sistema e ne interiorizzano meglio le caratteristiche, rispetto a quanto farebbero invece con la semplice ripetizione mnemonica di regole e liste di nuovi vocaboli. Le attività svolte durante le lezioni per l'analisi delle frasi sono assimilabili a quelle attivate durante un'attività di *problem solving*, potenziano le competenze linguistiche facilitando la memorizzazione lessicale e sviluppando l'interazione sociale. Si pone inoltre attenzione allo stimolo della capacità critica, richiesta per verificare la correttezza e coerenza delle ipotesi formulate. Questo processo, come suggerito da Gavioli e Aston (2001) inizia *da parte del docente* con una selezione di testi di modo che gli studenti possano confrontarsi con dati limitati e per loro gestibili, consentendo di costruire un percorso finalizzato all'analisi di raccolte di più ampia portata, facilitando lo sviluppo dell'autonomia degli studenti nella selezione e nell'analisi di testi e strutture grammaticali.

Prendiamo in considerazione una programmazione incentrata sul pattern sintattico aggettivo+preposizione: l'intento dell'insegnante è quello di elicitare induttivamente alcune collocazioni e far ragionare gli studenti sulla morfologia verbale che segue le preposizioni. Certamente le indicazioni sono poco dettagliate e il docente dovrà certamente integrarle in presenza guidando gli studenti nella costruzione della competenza linguistica.

Individuare – da cosa è seguito l'aggettivo (es. verbo oppure preposizione) – cosa segue tale verbo o preposizione. N.b. prestare attenzione ai verbi che precedono gli aggettivi. Completare il cloze

Nel cloze test<sup>2</sup> viene richiesto agli studenti di inserire nella frase l'aggettivo seguito dalla relativa preposizione, scegliendo tra quelli contenuti nelle occorrenze estratte dal COCA, per verificare l'applicazione corretta delle strutture nel contesto appropriato. Si tratta quindi di un'attività che coinvolge delle CALP, presupponendo l'analisi delle occorrenze, l'estrazione di informazioni e la loro rielaborazione, l'applicazione dei risultati estratti a un nuovo testo, che a sua volta può essere completato con successo solo a patto che ne vengano compresi i contenuti.

#### CLOZE

1. My brother is very \_\_\_\_\_ taking pictures. Last week he won the first prize in the photography school contest.
2. I'm not coming with you to the safari. I'm \_\_\_\_\_ lions. They are dangerous, last week a man died attacked by a lion.
3. When Paola was young, she was \_\_\_\_\_ English, she always got an F in her tests. But now she is an English teacher!
4. Every time there is an oral test, I panic. I'm so \_\_\_\_\_ it, that I can't sleep the night before. [...]

			DELETE ENTRIES	MOVE ENTRIES	EXPAND ENTRIES [7]
1	COCA:2012:ACAD CommCollegeR	for decades. USMS, a more recent addition, is designed to serve students <b>interested in</b> science, technology, engineering, mathematics, or medical careers. The program			
2	COCA:2012:ACAD JournalAmerican	her son (who is a minor) to be tattooed, she was also <b>interested in</b> getting a tattoo that is approximately six inches by six inches. Even though			
3	COCA:2012:ACAD EnvironmentalHealth	NMCVI, to initiate contact. MDH forwarded the names and contact information of individuals <b>interested in</b> learning more about the study to the University of Minnesota. The			
4	COCA:2012:ACAD GeneralMusicToday	most ideas are interpretive -- there is no single correct response). She is <b>interested in</b> helping students reflect on music and music making and using this reflective process			
5	COCA:2012:ACAD TeachingExceptional	teacher blurted out, " Look, honestly, Nick, you are just not <b>interested in</b> mathematics like the other students. I prepare for the class each day.			

			DELETE ENTRIES	MOVE ENTRIES	EXPAND ENTRIES [7]
1	COCA:2012:FIC fk:BarefootSeason	share of horny young guys who assumed they were irresistible. She'd gotten really <b>good at</b> showing them they were wrong. # Laughing would be a bit tougher.			
2	COCA:2012:MAG Esquire	about biology, about astronomy, about the architecture of the brain. He was <b>good at</b> statistics and their analysis. He knew the Periodic Table of the Elements.			
3	COCA:2012:MAG HarperBazaar	don't sleep enough? # CB: Oh, no, I'm quite <b>good at</b> getting as much sleep as I can. I love eight hours. #			
4	COCA:2012:MAG Redbook	# Tell me about your relationship with Sarah. # We've always been really <b>good at</b> communicating. Probably because I was so young when I had her, I			
5	COCA:2012:MAG SelfEvenPost	Killing all those people? " Bond - " Well, I wouldn't be very <b>good at</b> my job if I did. "			

### 2.3. Piattaforme di tutoring

Le piattaforme di tutoring offrono a studenti e insegnanti un ambiente alternativo in cui svolgere esercizi: l'insegnante assegna i compiti, gli studenti li svolgono e li consegnano, possono confrontarsi tra loro o chiedere consigli all'insegnante che infine riceve un rapporto dettagliato delle attività svolte da ciascuno studente ed eventualmente assegna una valutazione. Lavorare al processo di creazione degli esercizi da inserire in piattaforma, piuttosto che fruire di quelli già disponibili, è sicuramente molto formativo per un futuro insegnante. In particolare strutturare le guide di analisi del testo proposte dai tutor virtuali Will, Effi, Marcel e Miguel (si veda ad esempio per l'inglese <http://inenglish.loescher.it/will.n2496>), aiuta il docente a pensare non solo alle informazioni che uno studente deve evincere da un testo, ma anche a come supportarlo a distanza, attraverso i suggerimenti dell'avatar che segue e consiglia lo studente passo passo nel lavoro di analisi del testo, adattandosi alle sue risposte, ponendo domande

<sup>2</sup> Per ragioni di spazio si riportano solo estratti di esercizi e materiali forniti agli studenti, che sono esemplificativi e rappresentativi dell'attività svolta.

intermedie per farlo ragionare e registrando il suo percorso (inclusi i tentativi, i dubbi e i ripensamenti) fino al termine del compito.

Alcuni esempi di riflessione linguistica adatti a giovani discenti della secondaria di primo grado sono quelli che, a partire dal testo, chiedono loro di ragionare sui meccanismi di formazione delle parole

Paragraph 2 – line nr. 7<sup>3</sup>: What does “unthinkable” mean?

Impossible to imagine (correct answer)

Material [AIUTO PREVISTO Be careful! Guarda la parola: al suo interno c'è il verbo “think” che significa pensare]

Possible to suppose [AIUTO PREVISTO Be careful! Guarda la parola: all'inizio c'è il prefisso “UN-”. In inglese questo prefisso modifica il significato dell'aggettivo rendendolo negativo/opposto]

Paragraph 3 – What are “brightness” (line 13) and “grimness” (line 14)?

infinitive verbs [AIUTO PREVISTO Be careful! Guarda che cosa c'è nel testo prima di brightness e di grimness. Un verbo può essere preceduto da un articolo o da una preposizione?

nouns (correct answer)

adjectives [AIUTO PREVISTO Be careful! Il suffisso -NESS aggiunto ad un aggettivo cambia la parola in una diversa parte del discorso].

Dal punto di vista testuale, poi, è bene che i docenti abituino i propri discenti a individuare le relazioni di coesione e coerenza e ragionino, ad esempio, sulle anafore testuali.

Paragraph 1 – line nr. 5: what does the possessive adjective “her” refer to?

the surprise [AIUTO PREVISTO Be careful! Ricordati che in inglese gli aggettivi possessivi si riferiscono al possessore. Surprise è un sostantivo astratto. Di che genere è her?]

the mother (correct answer)

the protagonist [AIUTO PREVISTO Be careful! Il testo è narrato dalla protagonista femminile in prima persona singolare. Quale aggettivo possessivo userebbe?]

Ma l'analisi può procedere in più direzioni contemporaneamente per far comprendere e ricostruire il significato globale del testo, far riflettere sui tratti delle varietà diafasiche, sulle funzioni comunicative degli elementi grammaticali, su strategie di formazione lessicale e far imparare a dedurre il significato dal co-testo o ancora a cogliere relazioni di significato...

[“Excuse me,” he said, “but is there a fairly cheap hotel not too far away from here?”<sup>4</sup>]

Which word does Billy use to introduce his polite question? Select it. It is a typical use of spoken English.

[AIUTO PREVISTO il termine che stai cercando è una congiunzione; solitamente la usiamo per esprimere idee, opinioni o situazioni contrastanti.]

In questo caso, ad esempio, viene evidenziato il fatto che una stessa forma grammaticale può svolgere funzioni comunicative diverse, introducendo un nuovo uso comunicativo di un connettivo ben conosciuto dagli studenti.

<sup>3</sup> Il software permette di visualizzare evidenziato il testo al quale la domanda fa riferimento. Gli esercizi qui presentati sono stati costruiti a partire da un estratto da *The Hunger Games* di Susan Collins.

<sup>4</sup> Il testo è tratto da *The landlady* di Roald Dahl. Tutti gli esempi presentati sono pensati per la scuola secondaria di primo grado, pertanto gli aiuti sono in italiano e non in inglese.

---

### 3. Cosa serve alla formazione dell'insegnante 2.0

Discutere di lingua e tecnologia significa riconoscere che tra il discente e l'insegnante viene ad aggiungersi il mezzo, la cui nuova natura ha prodotto l'effetto di modificare il ruolo del secondo e condizionare le modalità di apprendimento del primo.

In un'intervista del 2007 Gardner diceva:

si può insegnare in molti modi, è qui che viene fuori il ruolo della tecnologia, nell'individuazione del curriculum, dei materiali, degli argomenti per gli studenti, e nel dare loro molti modi di studiare e molti modi di padroneggiare il materiale.

E in effetti le riflessioni sull'uso delle TIC in didattica sono legate non solo alla natura e alla funzione di una risorsa tecnologica ma anche ad aspetti strategici (come migliorare la didattica, quando e quanto inserirla nel tempo didattico in classe o a casa) e relazionali.

La formazione degli insegnanti oggi è strettamente connessa alla multimedialità e alla figura del docente che da essa ricava vantaggi, per aggiornare in modo pervasivo le proprie competenze e orientarsi a forme di apprendimento, di comunicazione e di condivisione metodologica innovativa, per favorire l'acquisizione della lingua (Serragiotto 2012: 113).

Per raggiungere tale traguardo i docenti "immigrati digitali" devono ricevere una formazione che li aiuti a superare la diffidenza verso la tecnologia: gli insegnanti, abituati a gestire i processi di apprendimento e a usare solo gli strumenti che riuscivano a padroneggiare, si trovano ora di fronte a una realtà in cui lo strumento rappresenta spesso il contenuto e verso il quale gli studenti mostrano una maggiore padronanza. Il docente deve diventare un professionista della tecnologia applicata alla didattica e deve essere in grado di gestire suoni e immagini, realizzare video, svolgere attività di ricerca in rete e di selezione di informazioni e materiali sfruttabili per l'apprendimento linguistico (come lo definisce Spina 2000, una sorta di *information brokerage* di tipo didattico). Ma ancora di più egli deve avere assunto i principi di fondo che sottendono la scelta delle TIC, sapere stabilire quando il loro apporto possa effettivamente fare la differenza, ed conoscere i canali per la formazione autonoma e la selezione dei materiali.

Le esperienze dei formandi del TFA 2012/13 hanno dimostrato come anche giovani docenti mancano dell'adeguata preparazione all'uso delle tecnologie, sia dal punto di vista dell'analisi critica dei materiali a disposizione, sia da quello di una innovazione concreta, che deve trascendere le modalità tradizionali di fruizione delle tecnologie.

È importante dunque non solo creare ambienti in cui la tecnologia sia a disposizione e di facile utilizzo, ma creare percorsi formativi che scardinino le tradizionali modalità di fruizione delle tecnologie a lezione e che insistano sulle 'nuove' TIC come effettivi strumenti di lavoro che i docenti scelgono istintivamente come parte integrante della pratica didattica quotidiana.

### BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. (2012), *Le sfide di Babele*, Torino, Utet.
- Bergmann, J. / Sams, A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, USA, ISTE.
- Boulton, A. et al. (2008), *Learning to learn languages with ICT – but how?*, in "CALL-EJ Online", 2 (9), <<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/9-2/boulton.html>>.
- Caburlotto, F. (2012), *Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete*, in Caon / Serragiotto (2012), pp. 49-56.
- Caon, F. (2012), *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in Caon / Serragiotto (2012), pp. 5-32.

- 
- Caon, F. / Serragiotto, G. (2012) (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*, Torino, Utet.
- Capra, U. (2005), *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Roma, Carocci.
- Corda, A. / Marello, C. (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra.
- Corino, E. (i.s.), *Insegnare le lingue al tempo dei corpora e della rete come corpus*, in E. Jafrancesco (a cura di), *Approcci innovativi e buone pratiche nell'insegnamento linguistico*, Atti del XXI Convegno nazionale ILSA (Firenze, 24 novembre 2012), <<http://www.associazione-ilsa.it/>>.
- Fratte, I. (2004), *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci.
- Krieger, D. (2003), *Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching*, in "The Internet TESL Journal", 3 (9), <<http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html>>.
- Kukulka-Hulme, A. / Shield, L. (2008), *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*, in "ReCALL", 20 (3), pp. 271-289.
- Pichiassi, M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra.
- Rivoltella, P.C. (2003), *Le tecnologie didattiche per l'integrazione*, in G.M. Cappai, *Percorsi dell'integrazione: per una didattica delle diversità personali*, Milano, Franco Angeli, pp. 189-202

**ELISA CORINO** • Lecturer in Applied Linguistics at the Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne (Università di Torino); among her research interests: language teaching and learning, language acquisition, corpus linguistics, text linguistics, discourse analysis.

**E-MAIL** • [elisa.corino@unito.it](mailto:elisa.corino@unito.it)

# LA FUNZIONE PEDAGOGICA DELLA RELAZIONE INSEGNANTE-STUDENTE

Esperienze di un lavoro *in itinere*

---

Gianluca GIACHERY

**ABSTRACT** • *The educational function of the teacher-student relationship. Experiences of a work in progress.* The question of the teacher-student relationship is crucial in understanding the complex educational process inside the teaching institution. The approaches a teacher puts into effect in his/her relationship both with the whole group and the single student differ as well as the problems he/she can find either in the mere running of the class or in establishing non-authoritarian learning methods. In that respect, the essay is intended to be the story of the problematizing path started together with the group of the teachers in training and focused on some key-words which held the entire process together: the presentation of the teacher's role; the relationship with "the difficult boy"; the experience of people who are teachers; meaning and sense of teaching programs. It has emerged a true phenomenology of the roles which brought the irreducible singularity and unicity of being a teacher to light.

**KEYWORDS** • educational process, teacher's role, non-authoritarian methods, singularity.

## 1. Attraversare l'esperienza formativa

**INCONTRARE** un gruppo è sempre un evento trasformativo. L'incontro sottende una serie di esperienze che si costruiscono nel tempo della conoscenza, del lavoro di comprensione che serve a sedimentare dubbi, domande, risposte provvisorie che aprono a nuove domande, insomma alla sperimentazione di una dialettica *in vivo*, che si nutre della messa in discussione dei propri presupposti di sapere. Il Seminario pedagogico per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado è stato innanzitutto questo: una modalità di mettere in discussione le forme pre-giudiziali delle proprie rappresentazioni del ruolo dell'insegnante ma, soprattutto, dell'allievo, andando a indagare il significato di quanti vivono quel ruolo come una 'missione', semplicemente come un mestiere o, ancora, attraverso la sua funzione etica o semplicemente trasmissiva. Per questo, ognuno dei Corsisti ha dato il proprio contributo attivo, trasferendo spesso, nella situazione formativa proposta, elementi critici che hanno animato discussioni, giochi di ruolo, proposte di lavori didattici, modalità di intervento che, nella costruzione del contesto d'aula, hanno fatto emergere anche il rapporto d'autorità che s'instaura – spesso in modo latente – nella relazione pedagogica tra insegnante e allievo. Da qui sono emerse alcune problematichità, tutte legate all'impellenza di una rappresentazione della pedagogia che deve, secondo un luogo comune, normare, disciplinare o ristabilire quel principio di autorità che avrebbe fatto perdere all'insegnante la centralità del proprio ruolo.

Lo scandalo intellettuale, silenziosamente vissuto da chi scrive, occupandomi ormai da tempo di formazione rivolta a educatori, insegnanti, professionisti sanitari, è la scarsa (più spesso nulla) consapevolezza della propria storia – non individuale, ma sociale. Ciò è legato al fatto che chi opera in contesti educativi usa spesso linguaggi di cui non conosce il retroscena culturale; è legato alla scarsa consapevolezza nei confronti delle pratiche educative che si mettono in atto e che hanno una storia, carne, pensieri e vissuti di intellettuali e uomini di cultura, che hanno avuto il coraggio di mettere in discussione sistemi educativi secolarizzati. È, infine, lo scandalo intellettuale di un linguaggio (“cooperative learning”, “gruppo-classe”, “know-how”, “bisogni educativi” ecc.) che ha preso il sopravvento, e di pratiche che negli ultimi trent’anni almeno sono state letteralmente rimosse. Per non incorrere nel tremendo rischio della superficialità e del vuoto semantico, sarebbe invece fondamentale saper ricondurre tale linguaggio alle sue fonti culturali e argomentative, in modo da conoscere e riconoscere significati, approcci, prospettive. L’assenza di tali prospettive e la mancanza di legami con una tradizione pedagogica ancora viva, ma che viene spesso, *sic et simpliciter*, relegata alla “storia della pedagogia”, ha prodotto quella che Adorno ha definito *Halbbildung*, ossia “formazione a metà” (Adorno 2010).

La *Halbbildung* – scrive Adorno – è difensiva; evita quei contatti che potrebbero in qualche modo rivelare la sua problematicità. Non è la complessità, ma l’estraniamento, a creare le forme psicotiche della reazione alla realtà sociale: la stessa psicosi è l’estraniamento oggettiva che il soggetto ha fatto propria fin nel suo nucleo più profondo. I sistemi deliranti della *Halbbildung* conciliano l’inconciliabile: esprimono l’estraniamento, la sanciscono, come se si trattasse di un mistero quanto mai oscuro, e la rendono apparentemente accessibile, fallace esperienza che sostituisce quella distrutta. Per lo pseudoformato ogni realtà mediabile si trasforma magicamente in immediatezza, anche la strapotente lontananza. Donde la tendenza alla personalizzazione: situazioni oggettive sono imputate a singole persone, o da singole persone si attende la salvezza. Il suo culto delirante progredisce con la spersonalizzazione del mondo (Adorno 2010: 45-46).

Da qui, secondo Adorno, lo sviluppo inesorabile della ragione strumentale, in quanto reificazione del supporto tecnico ad ambito di comprensione utilitaristica, a tutto discapito della formazione culturale, intellettuale e, aggiungiamo noi, critica. Per questo, si è rivelato utile e necessario soffermarsi con i Corsisti sull’importanza che hanno avuto ed hanno tutt’ora esperienze fondamentali per il cambiamento delle modalità didattiche, educative e di relazione tra insegnante e studente, come quelle dell’attivismo pedagogico, della fenomenologia, della pedagogia critica, della clinica della formazione e della decostruzione formativa<sup>1</sup>.

Educazione, infatti, si traduce per i più nella certificazione delle modalità di comportamento più idonee che lo studente deve tenere in classe. Parimenti, l’insegnamento, *tout court*, è l’attività didattica che si esplica attraverso le modalità di trasferimento di determinate (quindi, settoriali) conoscenze. Qui, dunque, si può individuare un’ulteriore contraddizione. Non è necessario scomodare Kant per sottolineare il fatto che senza “educazione”, senza “formazione”, l’uomo probabilmente non sarebbe uscito dal proprio stato di natura. Non a caso Kant, quando parla esplicitamente (e lo fa raramente) di educazione o di insegnamento, usa il termine “arte”. La contraddizione sta, piuttosto, nel rilevare che tanto educazione quanto insegnamento sono pratiche intese in senso tecnico: l’una permette di adattarsi (lo studente è ‘ben educato’ quando si rende partecipe degli stimoli dell’insegnante, gratificandolo), l’altro certifica la quantità e la qualità delle conoscenze da apprendere (l’insegnante si sente gratificato

<sup>1</sup> Si vedano, come esempi e suggerimenti genealogici sullo stretto rapporto esistente tra formazione e insegnamento: De Bartolomeis (1969), Bertin (1976), Bertolini (1988), Cambi, (1986), Massa (1992), Erbetta (2010). Per una ricognizione complessiva dei modelli formativi, si veda: Cambi, Santelli Baccegato (2004).

quando è ‘capace’ di far comprendere la lezione, ma, soprattutto, quando arriva a finire l’intero programma didattico).

La dialettica del rapporto educativo insegnante-studente emerge pienamente quando si affronta il tema della “classe” e del “ragazzo difficile”. “Come faccio a gestire la classe?” “Come posso gestire il ragazzo irrequieto?” “Cosa dire al genitore che reclama la superiorità della propria educazione?”. Poiché il termine ‘gestione’ è emerso spesso, non nascondiamo un certo interesse genealogico per questa parola, di chiara matrice aziendalistica. In effetti, uno dei Corsisti, che ha avuto lunga esperienza come responsabile del personale in un’impresa e che ha scelto, in questo momento della sua vita, di dedicarsi alla professione di insegnante, conferma tale curiosità, sostenendo, in gruppo, che quel termine, ‘gestione’, è strettamente legato alla valutazione delle risorse e alla risoluzione dei problemi nel contesto aziendalistico. Sono tutte domande, quelle proposte, che hanno attraversato le attività del Corso ma che, nel procedere del lavoro, hanno subito un ribaltamento di senso, permettendo di raccontare, ai molti che già da anni insegnano nelle scuole, definiti da se stessi ‘precari’, la propria esperienza, confrontando metodi, posizioni, strategie d’intervento.

In questo ribaltamento, ecco sorgere la prima questione: qual è la rappresentazione del ragazzo o dello studente? “Svogliato”, “disattento”, “perspicace”, “curioso”, “irrequieto”, “difficile”, “indisciplinato”, “bisognoso”. È qui che inizia a formarsi l’“oggetto-bambino”, attraverso cioè una rappresentazione che si fa a partire dall’esperienza e dai vissuti dei Corsisti. La centralità delle forme di rappresentazione è uno dei segni – il più evidente, secondo chi scrive – dell’educazione come costruzione sociale (Erbetta 1994; Giachery 2011). Ogni rappresentazione presuppone un ruolo che, come ha sottolineato Goffman, viene standardizzato seguendo procedure sociali regolate, rispetto alle quali, l’individuo o il professionista che le fa proprie, tende ad assumere – nel contesto in cui agisce – una funzione performativa.

Quando – scrive Goffman – esaminiamo un gruppo o una classe, vediamo infatti che i suoi membri hanno la tendenza ad impegnare il proprio “io” principalmente in certe *routines*, dando meno importanza ad altre. Così un professionista può essere disposto ad impersonare un ruolo di scarso rilievo quando è per strada, in un negozio o a casa sua, ma, trovandosi nel gruppo sociale nel quale esibisce la propria competenza professionale, metterà molta cura nel presentarsi bene (Goffman 1969: 45).

Per mettere in discussione quello che lo stesso Goffman ha definito il “controllo” del ruolo che ogni professionista mette in atto, in maniera spesso poco consapevole, in relazione, nello specifico, al rapporto tra insegnante e studente, si è tentato di stimolare, dal punto di vista formativo, la capacità riflessiva e autoriflessiva dei Corsisti, invitandoli a ribaltare la posizione *routinaria* del “modello prestabilito di insegnante”. È importante sottolineare, a questo punto, che la procedura metodologica messa in atto è quella della “decostruzione formativa”, la quale, secondo quanto definito da Erbetta (Erbetta 2010) esprime la direzione chiara, in chiave culturale-pedagogica, “di una problematizzazione programmatica dei contenuti della vita di cultura – nel nostro caso dei suoi specifici contenuti formativi – in virtù della quale corrispondere, appunto con un nuovo linguaggio, alle esigenze di una nuova discorsività pedagogica” (Erbetta 2010: 20). In questo modo, emergerà come quel discorso pedagogico, che tenta di formare la propria azione sull’incrinatura incessante esistente nel rapporto educativo tra insegnante e studente, è costretto a dialettizzare continuamente i propri presupposti normativi e regolativi.

## 2. Proposta didattica e metodologica per la relazione insegnante-studente

Come accennato, il riferimento metodologico che ha caratterizzato l’intero percorso con i Corsisti è stato quello della “decostruzione formativa”. Esso si struttura su tre esigenze

fondamentali: 1. “l’urgenza della critica” come momento essenziale per l’analisi e la decrittazione dei propri atti all’interno di una specifica situazione pedagogica ed educativa; 2. la necessità di “rimanere nel problema” educativo, inteso come “luogo di crisi” che problematizza l’evento dell’incontro tra insegnante e studente, evitando così le facili scorciatoie, spesso riparative, della giustificazione comportamentale e del *problem solving*; 3. soffermarsi e valorizzare il significato della responsabilità educativa in quanto elemento progettuale, da un lato, e, d’altra parte, come momento di esplicitazione dell’autonomia dell’educatore nella sua capacità di scelta e di decisione.

Come ha scritto Erbetta, infatti, l’agire educativo

vive l’esperienza di una costante azione riflessiva in virtù della quale s’impone l’urgenza di illimpidire, con un esercizio di critica radicale, le condizioni per una lotta permanente, intelligente, puntuta e anticonformista contro le sintesi passive che di continuo la superficie levigata del mondo apparecchia per noi nella forma del pratico inerte: sintesi per il cui tramite il dogmatismo del senso comune fissa, *in forma di ideologia*, l’indomabile tentazione dell’ordine, sicché anche lo sguardo più pronto allo stupore dell’inedito corre sempre il rischio, su diverso livello, di ritrovarsi assorbito dai linguaggi e dalle pratiche del mondo cui presiede l’esercizio della sua forza centripeta (Erbetta 2010: 17).

Per chiarire ulteriormente la nostra direzione e i passaggi che ne seguono, simile impianto metodologico prevede la necessità di stimolare l’autoriflessività del soggetto per raccordare le diverse parti del processo, ma, soprattutto, di stimolare la capacità critica, quindi partecipata, del soggetto stesso (Madrussan 2010: 62-75).

Si è allora lavorato al significato dell’“oggetto-bambino”, usando come pretesto di riflessione la visione del film di François Truffaut, *Il ragazzo selvaggio* del 1970.

Interpretato dallo stesso Truffaut, il film si ispira al famoso resoconto dello psichiatra e pedagogista Jean Itard, allievo di Philip Pinel, che nel 1793, dopo il ritrovamento nei boschi nei pressi di Parigi di un ragazzo detto “il selvaggio dell’Aveyron”, lo segue per oltre un anno insieme alla sua governante, portandolo nella sua abitazione, al fine di dimostrare che, attraverso l’educazione, è possibile, anche per un bambino cresciuto in cattività, apprendere le elementari regole del vivere sociale. Il film si snoda su differenti registri, facendo emergere sia la figura di Itard quale educatore (figura fortemente influenzata dalle idee illuministiche) e del piccolo Victor, sia il clima di profondo cambiamento che si respira nella Francia appena sconvolta dagli eventi rivoluzionari. Nonostante le resistenze dello stesso Pinel, che già allora aveva propugnato un’importante riforma della psichiatria del suo tempo, grazie alla quale fu definito il “liberatore dei folli”, Itard procede ostinatamente nella sua opera di educazione di Victor, nella convinzione – rousseauiana – che ogni individuo possieda un innato sentimento morale che lo porta a distinguere il bene dal male, ma che sono le condizioni ambientali a deformare, spesso, e annichilire questo sentimento. La metodologia educativa applicata da Itard, il quale assieme a un altro medico e pedagogista, Eduard Séguin, è considerato il precursore della moderna “pedagogia speciale”, è volta a verificare le reali capacità cognitive e motorie di Victor, ma anche – e soprattutto – a smuovere e contenere la natura “selvaggia” di quest’ultimo. Itard, infatti, si chiede quanto sia realmente Victor a voler essere educato e quanto, invece, è la volontà dello stesso medico a imporsi su di lui, per adattarlo a costumi che, con ogni evidenza, non gli appartengono. La relazione tra il medico e il giovane allievo dura all’incirca un anno. Dopodiché, nonostante gli evidenti progressi di Victor, il quale riesce anche a pronunciare alcune parole, a deambulare normalmente, a distinguere gli oggetti e a farne un uso corretto, il ragazzo ‘sceglie’ di tornare nella foresta al suo stato ‘selvaggio’, dove verrà trovato privo di vita qualche tempo dopo (Moravia 1982: 271-303; Pioli 1987: 205-225; Chiarello 2008: 121-134; Giachery 2010: 40-60).

Il film attira l'interesse dei Corsisti: alcuni si identificano con il medico, altri con il ragazzo; altri ancora cercano di fornire spiegazioni sufficientemente razionali e condivisibili per il comportamento dell'uno e dell'altro. Ognuno di essi rileva, in vario modo, il nucleo centrale del rapporto tra educazione e insegnamento che s'inarca – esplicitamente o implicitamente – sulla funzione sociale svolta dall'insegnante. In questo senso, ci pare interessante, seguendo la metodologia attiva della “decostruzione formativa”, riportare alcune considerazioni degli abilitandi elaborate dopo la visione del film.

**L.:** Al film di Truffaut si accosta anche un altro film, *The Elephant Man*... il ragazzo è un ‘fenomeno da baraccone’... il dottore è la parte normativa, mentre la governante quella affettiva/emotiva...

**B.:** Il dottore ha paura del rifiuto del ragazzo, il quale vuole tornare nel suo ambiente... il dottore è incapace di immedesimarsi, perché sono mondi differenti, ma sente anche che il tempo gli manca: vuole ottenere risultati nel più breve tempo possibile... il dottore non è libero...

**L.:** è importante cambiare metodo... come spesso facciamo noi...

**C.:** è importante gestire il tempo in funzione dei risultati da ottenere/ottenuti... e, se non ce la si fa, bisogna chiedersi: “perché non ce l'ho fatta?”...

**L.:** il minore è oggetto di un'attenzione perversa... del desiderio perverso degli adulti... un problema è il tempo: il medico sa di non avere molto tempo, però passa dal piano sociale a quello didattico (la tavola con le lettere dell'alfabeto)...

**S.:** è importante l'affettività, perché altrimenti c'è incomunicabilità... il dottore deve dare più spazio al gioco e non solo all'abitudine...

**A.:** mi colpisce come per il bambino la libertà sia lo stato di natura... come percepisce il bambino il mondo che lo circonda?... prima sembra che sia sordo, poi si scopre che invece non lo è...

**S.:** l'animalizzazione del bambino porta gli altri a non considerarlo più un essere umano, la sua diversità è in realtà un'assenza... non ha nessuna lingua, ma in realtà il suo è un modo diverso di comunicare... avvicinarsi alla civiltà significa: acquistare la cittadinanza: pulirsi, lavarsi, indossare vestiti e scarpe... a me sembra che, in questo caso, il processo educativo si sottoponga a questi dettami: 1. reclusione e controllo del corpo; 2. il corpo deve sottostare a quei precisi ragionamenti...

**B.:** è importante mettersi nei panni dell'altro... cos'è quell'elemento che manifesta il bambino e che spiazzati tutti?...

**E.:** il bambino non ha ancora un nome... dare il nome è riconoscere, perché attiva il processo di identificazione...

**M.:** il dottore non sente ciò di cui ha bisogno il bambino, mentre la governante sì... però, alla fine, il bambino è l'unico che crede all'umanità del dottore... quali sono, allora, le ragioni che ti portano ad agire in un certo modo?...

**M.:** (riprendendo le considerazioni precedenti) il dottore lo fa ripetere in continuazione e si concentra sull'addestramento (concetto condiviso da S., che aggiunge: il bambino si deve integrare...)...

**M. C.:** il bambino è un ‘vaso da riempire’, da formare...

**A.:** il bambino mi ha fatto pena... è stato abbandonato, ma, a modo suo, ce l'ha fatta... la tenacia dell'educatore sta nel farsi carico anche della difficoltà dell'altro...

**V.:** Libertà/educazione... l'educazione si affianca all'insegnamento: più impari, più sai, più puoi stare al mondo... ma il bambino continua a conservare il suo istinto... è difficile relazionarsi con gli adulti...

**B.:** Emerge dall'inizio la contrapposizione tra educazione ‘libera’, oppure ricorre la frase: “dobbiamo metterlo in un istituto”... mi chiedo: è possibile lasciarlo per la sua strada?...

**P.:** passione per l'educazione... perché siamo qui?...

**I.:** mi ha colpito la frase del dottore: “ascolta senza sentire... guarda senza vedere”... ma è come se dicesse: *tu esisti*...

**(...):** Mi ha colpito la terminologia... quando dicevano che il bambino è un “idiota”... è un termine *disumanizzante*... connota la diversità... espone il ragazzo agli altri...

**C.:** la finalità del dottore è fare del bene... le regole della società esistono, non possiamo fare finta di niente... i ragazzi li vogliamo in un certo modo... compresi i nostri figli...

S.: (riprendendo le considerazioni precedenti) qual è l'obiettivo che ci poniamo come educatori? L'adeguamento o l'autonomia?... bisogna sempre mediare tra questi due aspetti... il nostro bisogno è creare un adulto "consapevole"... (*Qualcuno aggiunge*): insomma: per essere un 'selvaggio' era molto collaborativo...

Una traccia tiene insieme il discorso dei Corsisti: essa, non a caso, converge su quelle implicazioni sociali dell'educazione cui è stata dedicata la prima parte del Corso, nell'esplicita intenzione di ricondurre sempre l'insegnamento alla sua funzione sociale. Infatti, ciò significa anche aver chiara la frizione tra natura e cultura che, nella tradizione culturale pedagogica della modernità, a partire da Pestalozzi per giungere fino a Rousseau e Kant, ha caratterizzato le forme e gli strumenti istituzionali che hanno individuato l'"oggetto-bambino", attraverso la formazione del carattere. Se l'individuo rousseauiano – non senza contraddizioni – è libero per natura e quello kantiano procede nella propria formazione solo interiorizzando i precetti morali fondamentali che, proprio per questo, divengono categoriali, l'apparente contrapposizione tra adeguamento e autonomia viene colto in modo evidente dai Corsisti.

Non solo: seguendo questa traccia, emergono alcune parole-chiave essenziali: normatività, immedesimazione, metodo, tempo, affettività, corporeità, riconoscimento, addestramento, libertà/educazione, individualità, scelta, regole, consapevolezza.

Viene spesso sottolineato dagli Abilitandi come il ruolo dell'insegnante sia quello di "creare un adulto consapevole". E, proprio per chiarire questo aspetto, si è reso necessario lavorare su un secondo aspetto essenziale, ossia la rappresentazione dell'insegnante. Ecco, attraverso la nominazione di parole che non sono solo un decalogo ma anche la verbalizzazione e l'esplicitazione di un modello pre-categoriale, che riguarda quindi lo iato esistente tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe essere, che prende corpo quel modello.

#### MODELLO DI INSEGNANTE:

Armonizzatore del gruppo-classe  
 Empatico  
 Coerente  
 Ricettivo  
 Mediatore col mondo adulto  
 Imparzialità  
 Facilitatore  
 Ameba  
 Paziente e tenace  
 Capace di relazionarsi  
 Crescita complessiva  
 Educatore  
 Accogliente  
 Trasmette passione e amore  
 Dà regole e disciplina  
 Mediatore  
 Guida etica  
 Competente  
 Motivatore  
 Stimolatore di senso critico

Il rapporto stringente tra libertà ed educazione permette al conduttore di evidenziare le discrasie esistenti tra la libertà individuale (in potenza) di scegliere e decidere e, d'altra parte, su un piano sociale, la funzione dell'educazione. Quest'ultima, infatti, proprio di quella scelta e

decisione dovrebbe indagare le linee della crisi cogente che porta l'insegnante, in quanto educatore, a mettere e mettersi in discussione, nonostante la proceduralità (che spesso viene chiamata 'burocrazia') cui viene costantemente sottoposto (Madrussan 2013). Per questo, è risultato fondamentale *stanare* – e il termine non è casuale – coloro per i quali la facile via di fuga diventa il *leit motiv* del “non abbiamo tempo perché siamo obbligati a seguire i programmi”, ovvero dal pretesto dell'assenza di tempo in funzione dei programmi. Che cosa significa, infatti, agire criticamente? Che cosa significa, anche e soprattutto per gli insegnanti, mantenere viva la ragione critica (attraverso un costante, quanto faticoso, esercizio di riflessività), per non farsi dominare da quella strumentalità tecnica che, dopo tutto e nonostante tutto, diventa la facile e scontata via verso l'impigritimento del pensiero? Se è vero, come hanno evidenziato i Corsisti stessi, che l'insegnante è anche una “guida etica”, allora, come ha mostrato la loro attiva capacità di mettere in discussione i propri presupposti di giudizio, lo sforzo preminente dell'insegnante come educatore non è quello di formare l'altro nell'ottica del vasaio platonico, bensì di vivere la contraddizione del proprio ruolo (come, nonostante tutte le sue convinzioni illuministiche, accade al medico Itard del film di Truffaut), chiedendosi il senso di ciò che si insegna. Questo perché, nonostante ciò che comunemente si crede, l'insegnante, nella sua funzione critica, trasforma le risposte che è tentato di dare ai propri studenti in ulteriori domande, nei dubbi che fanno accrescere la curiosità e che fanno slittare, seppur brevemente, l'immagine di una scuola che ha individuato nella parola “competenza” l'abbreviazione semplificante della sua stessa azione (Bertolini 1983: 217-234). In questo contesto, particolare importanza assume il significato della progettazione educativa.

L'orizzonte della progettualità, come a suo tempo aveva evidenziato Sartre (Sartre 1997), non può che essere quello della direzione di possibilità che la nostra esistenza assume nel momento in cui quel confronto, già segnalato, tra natura e cultura si fa più stringente, ovvero nel momento in cui la responsabilità individuale nei confronti degli altri si sostanzia nell'emergere dell'intenzionalità che si esperisce relazionalmente. Se questo è il presupposto, se la responsabilità dell'agire educativo si proietta immediatamente sul suo versante sociale e, quindi, intersoggettivo, allora la prospettiva di possibilità dell'essere-insegnante si declina all'interno di un orizzonte molteplice che, proprio per questo, non può fare a meno di considerare diverse variabili ma, *in primis*, la contingenza di quel rapporto con lo studente che si propone *sempre* nella sua unicità. Per questo, definendo la relazione come “pratica esperienziale”, Madrussan scrive:

per un'intersoggettività che si muova nello spazio della problematicità educativa, non è effettivamente realizzabile alcuna anestesia del dinamismo – anche temporale – della molteplicità degli aspetti che la caratterizzano. Ne viene che essa rivela, innanzitutto, una pratica di reciprocità, dove le modalità di realizzazione e di significazione dei ruoli non possono che essere aperte alla domanda dell'altro e, di volta in volta, situate nel loro specifico contesto (Madrussan 2013: 69-70).

Da qui l'“inquietudine” continua dell'insegnante-educatore che vive il proprio tempo, consapevole della contraddizione esistenziale, cui è sottoposto, e che è emersa in tutta la sua cogenza nel processo didattico del Seminario: essere un bravo tecnico, agendo strumentalmente nella relazione le proprie conoscenze, oppure essere un *Erziehung*, come avrebbe detto Nietzsche, ossia un educatore che fa della propria “pratica esperienza” un crocevia di manifestazioni di senso (Erбетта 2007: 37-61)? Questo rapporto, nella sua intima connessione con tutto ciò che riguarda il mondo della scuola, porta in evidenza un aspetto già evidenziato e che – nelle reazioni dei Corsisti – ha generato un particolare interesse e che riguarda – nello specifico – la relazione tra autorità e autonomia dell'agire educativo.

### 3. Autorità, autonomia e insegnamento

In un testo del 1965, dal significativo titolo *Tabù sulla professione dell'insegnante*, Theodor Adorno mette in evidenza alcuni aspetti contraddittori della funzione e del ruolo di insegnante, sottolineando come, di fatto, in epoca moderna tale figura abbia subito sì numerose e variegate trasformazioni, ma sempre in stretta connessione con i cambiamenti storici, politici, culturali ed economici cui la società è sottoposta. Quali sono, egli chiede, le motivazioni che spingono un individuo a scegliere la professione dell'insegnante? Quali sono, parallelamente, le rappresentazioni che, a livello sociale, si costruiscono attorno al suo ruolo? È proprio al confine tra le motivazioni e le rappresentazioni del ruolo che si pone, secondo Adorno, un vero e proprio tabù. Tabù inteso come

sedimento collettivo di rappresentazioni che, analogamente a quelle concernenti il lato economico, hanno perduto in ampia misura la loro base reale, persino di più di quelle economiche, ma che si conservano però tenacemente come pregiudizi psicologici e sociali, e che dal canto loro reagiscono di nuovo sulla realtà, diventando così forze reali (Adorno 1974: 96).

In sostanza, quelle formazioni psicologico-sociali che ruotano attorno alla costruzione dell'agire professionale, in quanto portatrici di istanze performative – le stesse che Erving Goffman indicherà come fondamentali per la determinazione del proprio sé-agente (Goffman 1969) –, si rivelano essere determinanti, nonostante la pregiudizialità delle rappresentazioni che stanno a fondamento dei nostri atti, per comprendere la portata complessiva dei nostri atteggiamenti, delle modalità di comportamento che adottiamo nei rapporti intersoggettivi. I pregiudizi diventano realtà, mentre la stessa realtà – nella misura in cui la relazionalità ci costringe a stare sul piano della continua certificazione di ruoli standardizzati – diventa pregiudizialmente coesa dalla banalizzazione del 'buon senso', del 'si fa così', del 'si dice', ossia di tutte quelle forme di *doxa* che vorrebbero costringere il pensiero critico a retrocedere inesorabilmente. La pragmatizzazione della didattica si trasforma così nella quantificazione di conoscenze che perdono il loro fondamento critico (*ergo* problematizzante), per trasformarsi in misura di una ragione strumentale che sembra la base inscalfibile del sapere tecnicizzato. In sostanza, per riprendere Adorno: "il professore diviene gradualmente, direi però: inarrestabilmente, un venditore di conoscenze" (Adorno 1974: 103).

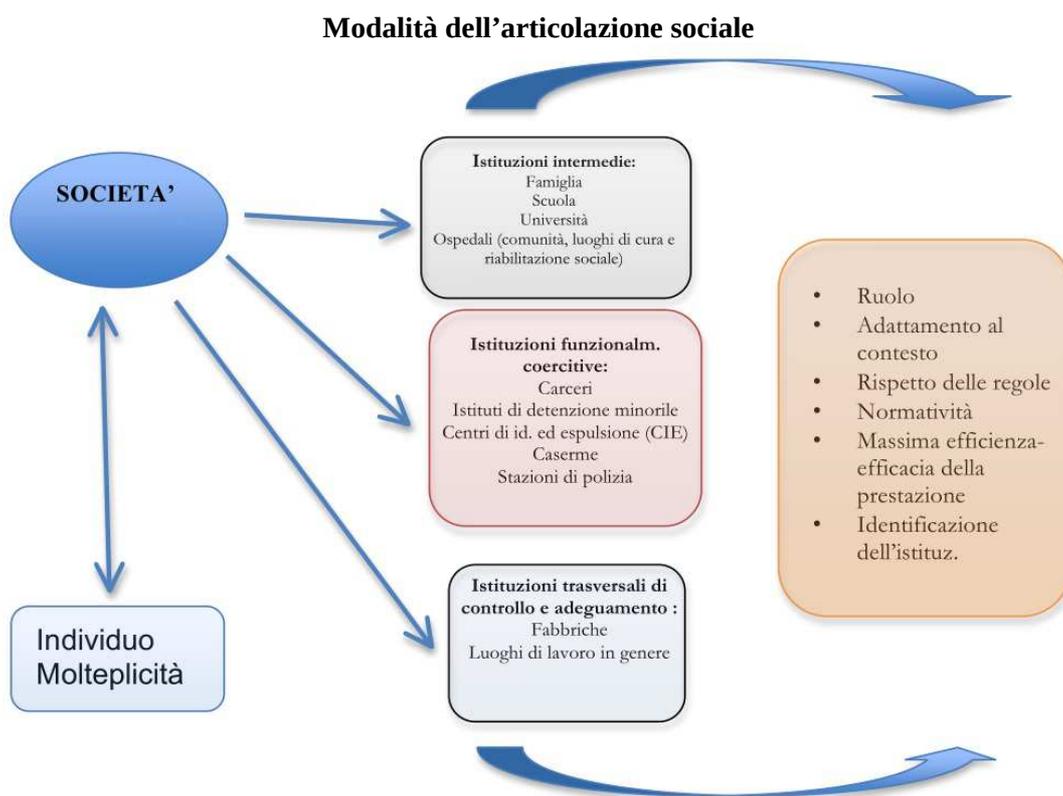
Proprio in questa chiave è stato allora affrontato il significato del termine 'autonomia', tentando di emanciparlo da quella *doxa* che lo vorrebbe ridurre all'essere capaci di fare qualcosa'. Non si tratta, ovviamente, solo di una certificazione di capacità, nonostante il fatto che l'ambito scolastico, in un'ottica tecnicista, tenda a voler quantificare sempre e comunque i processi di apprendimento. Il concetto di autonomia riguarda direttamente il processo di responsabilizzazione individuale, che permette al singolo di operare delle scelte in conformità con il proprio sistema di valori. Questi valori, ovviamente, non sono altro dal generale sistema sociale e culturale all'interno del quale l'individuo si colloca. Parimenti, tali valori – lungi dall'essere la certificazione relativistica della propria convenienza, altrimenti si proporrebbe il geniale paradosso suggerito a suo tempo da Gentile, nel suo *Sommario di pedagogia* del 1912, per cui anche il ladro che insegna al proprio figlio a rubare dovrebbe, a rigore, essere considerato un 'educatore' – verificano l'adesione del singolo alla molteplicità sociale. È tale molteplicità sociale a individuare sia la funzione dell'educazione sia la stringente dialettica che si genera tra la relazionalità come forma esplicita dell'educare e la necessità, vissuta in tutti i luoghi dell'agire educativo, di regolare e normare le manifestazioni della soggettività. Eppure, come avevano già avuto modo di sostenere i Francofortesi, riprendendo alcune considerazioni freudiane, ogni individualità, per sperimentare appieno il senso di autonomia, deve rinunciare a

qualcosa di sé per far posto alle esigenze della collettività in cui è inserita. Questo, lo studente della Scuola media, lo apprende confrontandosi con i propri pari, ma anche interiorizzando (ecco *anche* il senso del termine autonomia) la radicale e irriducibile differenza che esiste tra sé, le proprie esigenze e quelle del gruppo-classe. L'insegnante osserva questo processo e, dove non si faccia condizionare da una troppo rigida rappresentazione del proprio ruolo, comprende che questa posizione dello studente – anche dal punto di vista psico-evolutivo – necessita del suo supporto.

Qui, in effetti, si pone una questione, ampiamente affrontata nel Seminario pedagogico: “qual è il limite dell'intervento dell'insegnante?” È una domanda che è emersa sovente ed ha portato in luce la necessità di indagare a fondo il principio di responsabilità che caratterizza questo ruolo. Riprendendo Adorno nelle sue considerazioni, egli scriveva:

La scuola ha una tendenza immanente a costituirsi come sfera di vita particolare e con una legalità particolare. È difficile determinare in che misura questo sia necessario affinché la scuola possa adempiere ai suoi compiti; certamente ciò non è *solo* ideologia. Una scuola che fosse aperta verso l'esterno in modo del tutto disinibito sarebbe probabilmente priva anche della dimensione protettiva e formativa (Adorno 1974: 114).

A partire da queste considerazioni, sembra opportuno riportare, di seguito, uno schema riguardante le ‘modalità dell'articolazione sociale’, che esplicita la dialettica tra autorità e autonomia.



È opinione comune, infatti, quasi un *pedissequo leit motiv*, che attualmente si sia perso il ‘principio di autorità’, che l’epoca post-moderna ha perduto definitivamente i valori-chiave della crescita sociale, che, infine, si sia completamente smarrito quel principio normativo e gerarchico che, anche nelle aule, garantiva la distanza dei ruoli, l’ordine, il rispetto. Se pure

qualcosa di tutto ciò è cambiato col mutare delle condizioni socio-economiche, a nostro avviso quel principio di autorità, quella dimensione normativa e gerarchica non hanno smarrito per nulla la loro direzione. Le forme dell'autoritarismo, infatti, come insegnano i sociologi più attenti (Bauman 2012), si manifestano in molteplici modi: attraverso la standardizzazione dei vissuti, quindi attraverso le mode; attraverso l'apparente non riconoscersi in istituzioni non più secolarizzate; attraverso la rimozione della propria storia individuale e collettiva; infine, ma non ultimo, attraverso un costante e persistente livellamento culturale.

Come sosteneva Michel Foucault, la forma più evidente della manifestazione del potere della modernità non è (o non è più solo) l'autorità espressa attraverso la coercizione ("negativa", come egli la definiva) che determina una violenza che individua esplicitamente il suo obiettivo, bensì un'autorità disciplinare "positiva" che convince – attraverso vari e differenziati dispositivi – con la sua pervasività. Controlla i corpi, li soggettiva, li rende individui, infine, li trasforma in massa, in moltitudine (Foucault 1977: 137-145). La finalità di questa forma di autorità attraverso il disciplinamento è purtuttavia la stessa, ma effettuata con modalità, appunto, differenti: la stagnazione della coscienza critica, l'adeguamento sociale, l'edonismo sfrenato, l'individualizzazione dei bisogni.

Quali sono, allora, le direttrici socio-psicologiche del rapporto autoritario? Esse erano state già indicate e analizzate da Erich Fromm, filosofo, psicoanalista e tra i primi collaboratori dell'Istituto per la ricerca sociale di Francoforte, il quale ha sviluppato la sua teoria, ancora di estrema attualità, a partire dalle fondamentali considerazioni freudiane contenute nell'illuminante saggio del 1921, *Psicologia delle masse e analisi dell'Io* (Freud 1977). Ecco delineate, così come sono state poste all'attenzione dei Corsisti, tali direttrici:

Ordine  
 Obbedienza  
 Comando  
 Gerarchia  
 Disciplina  
 Regolatività  
 Performatività  
 Preformatività  
 Sottomissione  
 Convenzionalismo  
 Stereotipia  
 Paura  
 Aggressività-distruttività  
 Individuazione del "capo"  
 Scarso atteggiamento critico  
 Incapacità di mettere in discussione

È interessante, in tal senso, riportare alcune considerazioni di Fromm:

L'elemento essenziale – scrive – nel rapporto non è la potenza del capo e la paura per le conseguenze di una trasgressione al dovere, bensì l'amore verso di lui e la paura della perdita dell'amore.

L'amore è l'elemento centrale anche in un rapporto autoritario come si riscontra tanto spesso in casi di subordinazione, come ad esempio in quello di un'infermiera con il medico [...]. Il desiderio, più o meno consapevole di essere amati, e la paura della perdita anche solo della possibilità di essere amato, sono alla base dell'ammirazione e dell'obbedienza (Fromm 1974: 74).

È una considerazione, questa, che Axel Honneth ha ripreso più recentemente, sottolineando come la trasformazione dell'ambiente scolastico, anche nel suo linguaggio, in un coacervo di dispositivi tecnologizzati (quindi strumentali) abbia sempre più comportato un distacco netto tra la libertà della conoscenza e dell'apprendimento e la funzione stessa della scuola come ambito privilegiato della formazione. Tutto ciò con ricadute preoccupanti sull'acquisizione di responsabilità democratica alla cittadinanza.

I motivi – sottolinea Honneth – che possono aiutare a comprendere il distacco sempre più accentuato tra la teoria della democrazia e la scienza dell'educazione devono quindi trovarsi su un altro piano rispetto alla progressiva differenziazione delle singole discipline; la mia idea è che essi vadano riferiti a un livello più profondo, concettuale, là dove è possibile scandagliare e definire il perimetro all'interno del quale la democrazia può agire su se stessa (Honneth 2013: 156).

Lo sviluppo della personalità autoritaria nel bambino e nell'adolescente è un processo latente, silenzioso ma presente. Per questo è necessario essere vigili sulla formazione delle sue capacità critiche e di giudizio; è necessario far leva, altresì, pur mantenendo la pregnanza del proprio ruolo, sull'attività riflessiva e autoriflessiva dello studente.

Detto in termini positivi – continua Fromm –, nel rapporto d'autorità è compreso il legame affettivo di una persona subordinata con una persona o istanza superiore. Il sentimento d'autorità sembra includere sempre una parte di paura, di rispetto, di stima, d'ammirazione, d'amore e spesso anche di odio, ma il ruolo che quantitativamente spetta in ogni caso alle singole componenti di questo complesso affettivo sembra essere del tutto diverso, e tale difficoltà sembra essere ulteriormente complicata dal fatto che la varie componenti possono presentarsi talvolta consciamente e talvolta inconsciamente, talvolta direttamente e talvolta in formazioni reattive (Fromm 1974: 75-76).

Il rischio, dunque, è che la scuola (e con essa gli insegnanti) si trasformi ancor di più nello specchio distorto di una deriva sociale (culturale, politica, economica), che – in ogni epoca – ha rappresentato il barometro della civiltà. Ciò significa che, tra ordine e disciplina, l'insegnante, a partire dalla sua pratica quotidiana, deve assumere su di sé il coraggio critico di scardinare quel "tabù" di cui parlava con lungimiranza Adorno: è in questa assunzione di responsabilità che prende corpo la funzione etica dell'insegnante come educatore consapevole, in via permanente e in direzione critica, del suo ruolo sociale.

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T.W. (1974), *Stichworte. Kritische Modelle*, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag, 1969; ed. it. *Parole chiave. Modelli critici*, trad. it. di M. Agrati, Roma, SugarCo.
- Adorno, T.W. (2010), *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt/M., Suhrkamp; ed. it. *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola, Genova, Il Nuovo Melangolo.
- Bauman, Z. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con R. Mazzeo, Trento, Erickson.
- Bertin, G.M. (1976), *Educazione al "cambiamento"*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1983), *Riflessioni e appunti sul concetto di competenza pedagogica*, in Id., *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, Clueb.
- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Riflessioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi, F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb.
- Cambi, F. / Santelli Baccegato, L. (2004) (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, Utet.
- Chiarello F. (2008), *Victor. Sull'educabilità dell'uomo*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 7, pp. 121-134.

- 
- De Bartolomeis, F. (1969), *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli.
- Erbetta, A. (1994), *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, Il Segnalibro.
- Erbetta, A. (2010) (a cura di), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis.
- Erbetta, A. (2007), *Sii te stesso!*, in Id., *Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione*, Torino, Tirrenia Stampatori, pp. 37-61.
- Foucault, M. (1977), *Microfisica del potere. Interventi politici*, Torino, Einaudi, pp. 137-145.
- Freud, S. (1977), *Massenpsychologie und Ich-Analyse* [1921]; ed. it. *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, trad. it. di E.A. Panaitescu, in Id., *Opere*, IX, edizione italiana a cura di C.L. Musatti, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 259-330.
- Fromm, E. (1974), *Parte sociopsicologica*, in M. Horkheimer, *Studien über Autorität und Familie*, Paris, Felix Alcan, 1936; ed. it. *Studi sull'autorità e la famiglia*, edizione a cura di F. Ferrarotti, Torino, Utet, 1974.
- Giachery, G. (2010), *Idioti Reietti Delinquenti. Pedagogia, medicina e diritto tra Otto e Novecento*, Como-Pavia, Ibis, pp. 40-60.
- Giachery, G. (2011), *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*, in "Topologik. Rivista Internazionale di scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali", 9, pp. 149-162.
- Goffman, E. (1969), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City (NY), Doubleday & Company, 1959; ed. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. it. di M. Ciacci, Bologna, Il Mulino.
- Honneth, A. (2013), *Scuola pubblica e democrazia: un tema filosofico cruciale*, in "Micromega. Almanacco di filosofia", 1, pp. 151-170.
- Madrussan, E. (2010), *La procedura decostruttiva. Mappe, segmenti, chiavi di volta*, in A. Erbetta (a cura di), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, pp. 62-75.
- Madrussan, E. (2013), *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia.
- Massa, R. (1992) (a cura di) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli.
- Moravia, S. (1982), *Il recupero del 'diverso' (Psichiatria e psicopedagogia nel caso del ragazzo selvaggio dell'Aveyron)*, in Id., *Filosofia e scienze umane nell'età dei lumi*, Firenze, Sansoni, pp. 271-303.
- Pioli, A. (1987), *Follia, enfant sauvage, idiota: per una storia pedagogica dell'handicap*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, pp. 205-225.
- Sartre, J-P. (1997), *L'être et le néant*, Paris, Librairie Gallimard; ed. it. *L'essere e il nulla. Saggio di ontologia fenomenologica*, trad. it. di G. del Bo, Milano, Il Saggiatore.

**GIANLUCA GIACHERY** • PhD in "Educational Science". He is currently Teaching Assistant at the Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures at the University of Turin. He is member of the Editorial board of the pedagogical journal "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura". His publications include numerous articles and essays, and the following monographs: *Etica della padronanza. Le pratiche educative come pratiche di riflessività* (2009), *Idioti Reietti Delinquenti. Pedagogia, medicina, diritto tra Otto e Novecento* (2010), *Indignazione morale e profezia pedagogica. L'ultimo Horkheimer* (2012).

**E-MAIL** • gianluca.giachery@unito.it

# ItINERARI

---



# SOLITUDINE E MODERNITÀ

## Riflessioni sulla poesia di Annette von Droste-Hülshoff

---

Alessandro ALBA

**ABSTRACT** • *Solitude and modernity: Some reflections on Annette von Droste-Hülshoff's poetry.*  
The text aims to an analysis of Droste's poetry in consideration of the condition of the modern poet, who reflects upon himself's loneliness. Far from being an individual, autobiographical condition, it is the basis for a consideration about general human's condition, his social alienation which has made him/her incapable of feeling nature.

**KEYWORDS** • German poetry, 19th century, nature, loneliness.

*Alles ward finster – ich machte mein Fenster zu, [...] und mochte vorläufig Nichts Anderes sehn noch hörn.*

(Tutto divenne buio: chiusi la finestra [...] e da lì in poi non volli più vedere né sentire nulla).

Annette von Droste-Hülshoff, lettera del 19 novembre 1835 a Schlüter

### 1. Premessa

**SI PUÒ PARLARE** di solitudine e modernità nella poesia di Annette von Droste-Hülshoff solo a condizione che questi concetti non vengano fraintesi, generalizzati o sottoposti a opinabili anacronismi. Per cogliere gli elementi di continuità e di rottura all'interno della produzione lirica drostiana nei confronti della tradizione poetica tra Sette- e Ottocento in Germania, occorre riflettere sull'evoluzione di questo genere che, nell'arco di un secolo, ha espresso il variabile rapporto tra uomo e natura.

La cifra innovativa dell'opera drostiana va inscritta in un gioco di accostamento e allontanamento dagli stilemi espressivi classico-romantici; consapevole del rischio di fare della sua poesia un'epigonale rielaborazione dei modelli tradizionali, l'autrice non cede mai a un tono elegiaco fine a se stesso, bensì pone in risalto le storture della sua epoca, cogliendo dunque l'elemento irrazionale anche all'interno della natura.

Rispetto alla lirica del giovane Heine, la Droste presenta in apparenza un distacco meno accentuato nei confronti dei topoi romantici poiché non mira a fornirne una caricatura; tuttavia anche la Droste è consapevole della fine della *Kunstperiode* (epoca dell'arte), a cui va accompagnandosi il carattere prosaico dell'epoca moderna.

All'interno di una riflessione sulla poesia di natura, l'aspetto ambientale svolge un ruolo fondamentale nell'opera della Droste; a dispetto di autori coevi, nella sua lirica non compare mai l'elemento tecnico quale simbolo di un processo di disumanizzazione dell'individuo, ma non per questo manca quell'elemento di alienazione sociale che sancisce l'emarginazione

dell'uomo e lo relega in una terra di nessuno, al di là delle illusioni romantiche e dell'integrazione sociale.

La poesia di natura drostiana è stata oggetto di letture di stampo tradizionalistico, per cui si è voluto cogliere nelle sue descrizioni paesaggistiche un richiamo alla patria in quanto funzionale all'esaltazione della propria discendenza aristocratica; tale considerazione sembrerebbe dunque fare coincidere il carattere individuale con l'appartenenza a un ambiente naturale-culturale. Se tuttavia si leggono con attenzione le sue poesie, l'esperienza di non-appartenenza (al proprio tempo e alla società) emerge in maniera evidente.

La cifra stilistica della sua poesia va dunque compresa nella consapevolezza di un disagio esistenziale, di una solitudine che è tanto sofferta quanto ricercata. Tale esperienza contraddittoria si proietta sulla natura circostante tramite un processo romantico, a cui tuttavia si accompagna un moto contrario di "intronizzazione" del mondo naturale nella psiche umana (Sorg 2004: 375). Tale processo non porta a un accostamento di polarità antitetice come nelle teorizzazioni romantiche, bensì diviene sconfinamento e inganno su cui si basa il tentativo di decifrazione di sé e del mondo.

E proprio tale sfiducia si esprime nelle modalità percettive dell'ambiente circostante, frantumato ormai in dettagli che il poeta non sa più ricondurre a un Tutto organico; così, ogni fenomeno naturale viene letto come disperato tentativo di cogliere l'aspetto primigenio in sé, quell'archetipo che la società ha escluso dalle priorità individuali.

## 2. Introduzione

In data 8 febbraio 1819 Annette von Droste-Hülshoff esprimeva in una lettera al professor Sprickmann la sua inclinazione al fantasticare. Così ricordava un sogno fatto da bambina:

Quando ero ancora molto piccola, avrò avuto di certo quattro o cinque anni, feci un sogno in cui credevo di averne sette e immaginavo di essere una persona adulta; allora avvenne che io, insieme ai miei genitori, le mie sorelle e due conoscenti, passeggiassi in un giardino che non era affatto bello, bensì un orto con un viale dritto che lo attraversava e lungo il quale camminavamo. Dopodiché divenne un bosco, ma il sentiero continuava a correre in mezzo, e noi proseguimmo. Ciò è quanto sognai, tuttavia fui triste e piansi per tutto il giorno seguente, poiché non mi trovavo su quel sentiero e non potevo nemmeno raggiungerlo (Droste 1938: 18).

Questa lettera non va letta solamente come una confidenza personale: si potrebbe quasi dire che le tematiche principali della lirica drostiana siano riassunte in queste parole e che esse valgano come spunto esegetico per comprendere meglio le sue opere. Si è legittimati a leggere questa lettera come un'"antesignana d'una poesia 'piena di vigorosa realtà [...]'", per dirla con Benjamin (cit. in Droste-Hülshoff 1988: 52sg).

Lo struggimento evocato in queste righe non va banalizzato e pertanto non è indice solo della giovane età dell'autrice, come si può evincere dalle righe successive:

Una sola parola era sufficiente a indispormi per tutto il giorno, e purtroppo la mia fantasia è così sensibile che non passa giorno in cui essa non venga stimolata in maniera dolce e dolorosa. [...] Non c'è un momento in cui mi senta a casa con i miei pensieri, dove comunque tutto procede bene [...].

Queste righe sono tutt'altro che l'espressione estemporanea di una sensazione, bensì tradiscono un processo creativo che fa proprio del genere epistolare quel fragile terreno dove dimensione soggettiva e oggettiva si intrecciano, rendendone labile il confine. Del resto, l'autrice stessa non nasconde di avere ben presenti alcuni modelli letterari nella sua produzione

epistolare, primo fra tutti il *Werther* di Goethe, come rivela in una lettera scritta a Elise Rüdiger per il suo compleanno, in data 22 novembre 1842.

Il riferimento al romanzo epistolare tedesco per eccellenza del secolo Diciottesimo evidenzia la natura artificiosa della sua scrittura, la quale tende a mettere in ombra la figura del ricevente: nelle sue lettere scritte ad amici o conoscenti il processo di esternazione di sentimento sembra quasi indipendente dal destinatario, le cui riflessioni vengono citate dall'autrice e rielaborate dal suo punto di vista (Blasberg 2009: 215-242). La disomogeneità narrativa viene uniformata dall'io drostiano e posta in un gioco continuo di rimandi tra il detto e il non detto.

Tale carattere tendente al solipsismo esclude totalmente la figura del ricevente dai processi mentali di chi scrive: il destinatario nella lettera diviene una sorta di sosia, il quale riflette e amplifica il sentimento espresso.

Nei paragrafi che seguono verranno messi in luce alcuni aspetti della poesia di natura della Droste, quali la percezione e la resa artistica del paesaggio. Verranno posti a confronto autori apparentemente lontani dal pensiero dell'autrice, i quali tuttavia costituiscono con la stessa un filo logico nell'ambito del rapporto uomo-natura.

### 3. Modalità percettive della natura

Come avviene la fruizione del paesaggio da parte della Droste? Quali capacità sensoriali vengono messe in atto? Per rispondere a queste domande è necessario passare in rassegna i sensi utilizzati ed esplicitamente citati dall'autrice. Leggendo la produzione drostiana si può dire che la vista, l'udito e il tatto siano fondamentali per la percezione del paesaggio. Un'apertura quasi totale alla dimensione naturale, empirica, se non fosse che poi le sensazioni che ne conseguono sono tutt'altro che fondate su percezioni razionali. È stata sottolineata l'analogia tra l'opera poetica della Droste e quella dei romantici Novalis e Hoffmann per quanto concerne la dimensione sensoriale: per il primo, essa consisteva in una sintesi di opposti secondo la tecnica romantica del sincretismo, dove le categorie dell'*udibile* e del *non udibile*, del *percepibile* e del *non percepibile* si annullavano a vicenda; per il secondo, la percezione sensoriale del mondo strappava la fitta rete razionale degli eventi e offriva uno squarcio su una dimensione demoniaca e irrazionale. Queste considerazioni si comprendono leggendo le poesie drostiane, dove secondo Staiger ben poco spazio è lasciato alla grazia divina che era invece oggetto di ricerca dei cattolici Brentano e Görres (cit. in Droste-Hülshoff 1998: 51) Questo perché parlare di percezioni obiettive non è possibile: lo sguardo, il tatto e l'udito, intese come prassi di studio della natura, difficilmente permettono nella poesia drostiana di concepire un quadro realistico del paesaggio.

A tal proposito Winfried Woesler (2009: 129 sgg.) fa notare come per la Droste la categoria del vedere venga "sdoppiata", suddivisa in *Innere* (interno) e *Äußere* (esterno); come per Hoffmann, il quale fa uso di un'ampia gamma di verbi riguardanti il campo semantico del vedere, anche per la poetessa l'osservatore non si trova più in una prospettiva centrale rispetto al mondo, il cui sguardo viene anzi decentrato. Le categorie "sguardo interno" e "sguardo esterno" vengono esplicitate ad esempio in *Die Verbannten* (I, 11-14): "Stavo sulla cima della montagna/ Il giorno era già sprofondato" (...) Il mio occhio esteriore calò,/ quello interiore si dischiuse" (Woesler 2009: 135) Lo sguardo interiore, espressione della riformulazione estetica del paesaggio naturale, sembra garantire un approccio con il mondo circostante, ma non più sulla base di parametri empirici o razionali.

Lo sguardo assume talvolta carattere ingannevole come in *Im Spiegelbild* (*L'immagine nello specchio*). Esso si fa opaco nel momento in cui l'io lirico si specchia e l'immagine riflessa a sua volta lo osserva:

Se mi fissi dal cristallo

con i globi nebbiosi dei tuoi occhi,  
 comete che già stanno per smorzarsi,  
 con quei contorni, dove, stranamente,  
 due anime si cercano  
 come due spie, ebbene mormoro:  
 fantasma, non mi somigli!  
 (Droste 1988: 147)

Lo sguardo drostiano è segnato dall'incapacità di cogliere il reale e di elaborarlo in quanto tale, richiamandosi all'inganno percettivo kleistiano e hoffmanniano. Pervade un senso di estraneità, per quanto il riflesso riporti alla memoria ricordi del passato. La riconciliazione può avvenire però solo se l'io supera e va oltre la percezione di estraneità, ovvero tramite il sentimento, tutto cristiano, della consolazione, qualora esso riconosca un'intesa nell'altro (Sorg 2004: 440): "Sì, se venissi fuori dallo specchio,/ fantasma, e calpestassi questo suolo,/ avrei soltanto un brivido, e mi pare,/ – che piangerei per te!" (Droste 1988: 149).

Questo componimento, che rimanda senz'altro a situazioni presenti in molte opere dell'epoca romantica, primo fra tutti il racconto hoffmanniano *Der goldene Topf (Il vaso d'oro)*, è solo una variante della tematica io-natura, senz'altro più frequente nell'opera drostiana.

Nella maggior parte dei componimenti drostiani avviene il superamento dello sguardo inquadrato. Se già Hoffmann aveva posto in crisi la finestra albertiana con un racconto di grande modernità quale *Des Veters Eckfenster (La finestra d'angolo del cugino)* (Cometa 2009: 60), per la Droste la finestra viene vista dall'esterno e rappresenta non più la cornice entro cui fissare il paesaggio, ma il richiamo alla dimensione reale, la bussola che permetta all'io lirico di tornare sui propri passi e allontanarsi dall'esperienza sconvolgente della natura.

Anche nella tranquillità domestica è possibile esperire il sovrannaturale. Ed è in questi casi che la finestra assume per la Droste una funzione nuova: non già uno strumento per inquadrare, bensì un mezzo di contatto tra natura e interiorità che dà esito a uno spaesamento tutto passivo, poiché l'io subisce la compenetrazione di dimensioni opposte e che, quindi, creano una sospensione del reale. Così, ad esempio, nel frammento *Ledwina*:

Si alzò e si guardò intorno ancora sconvolta.

La luce della luna brillava sulla tenda di una delle finestre e poiché passavano leggere le nuvole, esse sembravano ondeggiare come l'acqua. L'ombra cadde sul suo letto e diede alla coperta bianca una parvenza analoga, tant'è che le sembrò di trovarsi sott'acqua.

Osservò ciò per un po', e quel momento le sembrò diventare sempre più lungo, sempre più raccapricciante; l'immagine dell'ondina si trasformò in quella di un cadavere sprofondato nel fiume, intaccato lentamente dall'acqua, mentre i genitori sconsolati lanciano inutilmente le loro reti nel regno inaccessibile dell'elemento (Droste 1988: 158).

Il contatto tra luogo domestico e luogo naturale crea una reazione inaspettata. Nemmeno il cielo e l'acqua più si distinguono, diventano un tutt'uno, un fluire indistinto; successivamente il racconto procede eliminando ogni parametro di paragone e sostituendo la percezione reale per mezzo di una proiezione soggettiva. L'ondina immaginata diviene un cadavere nel fiume, quasi a concretizzare il mito e, quindi, a renderlo attuale. Così dimensione mitica e reale si intrecciano e si confondono, mantenendo quell'elemento di ineluttabilità del destino in entrambi i piani narrativi, un senso di pericolo che il paesaggio e la natura evocano. Si tratta di un'esperienza non dissimile da quella più volte espressa nella lirica dell'autrice, ma in questo caso la perdita di sé (della propria identità sociale, per così dire) si perde nell'indefinito regno primigenio: un ritorno alla natura che, tuttavia, non ha nulla di quell'anelito schilleriano, ma è fissità, vacuità e freddezza cadaverica. La natura romantica è divenuta un cimitero dell'individualità.

Non vi sono dunque situazioni in cui l'individuo possa sentirsi al sicuro, perché continuamente avvengono degli slittamenti di senso, poli opposti si incontrano e, direi, si

confondono. Ben lungi dall'idillio domestico di tanta letteratura Biedermeier, la casa diviene un teatro di apparizioni ultraterrene, un luogo dove risiedono entità ctonie e pagane.

Nel componimento *Durchwachte Nacht (Notte insonne)* vengono registrate tutte le sensazioni visive e acustiche della natura, dalla mezzanotte all'alba. Un componimento che nella sua struttura vorrebbe presentarsi come cronaca degli avvenimenti naturali del paesaggio, il quale solo in principio è nettamente distinto dalla dimensione domestica.

Nel corso del componimento, infatti, le due realtà fluiscono l'una nell'altra, creando un senso di incertezza, di ambigua decifrazione del mondo naturale perché esso viene letteralmente proiettato nella quiete domestica della stanza, la quale diviene teatro di apparizioni spettrali.

Con un processo simile a quello utilizzato nel romanzo *Ledwina*, la finestra fa da tramite tra le due realtà; così, la luna irradia attraverso la finestra sul letto e lo trasforma in un ambiente naturale, un paesaggio fatto di fronde dondolanti. Il sonno coglie l'io lirico che si immerge in una luce lunare, quasi come se sprofondasse nella terra:

Dormire, adesso, subito dormire,  
 abbandonata al respiro lunare,  
 intorno mille rami che sussurrano,  
 scintille nel mio sangue, scintille nel cespuglio,  
 all'orecchio una musica.  
 E battono le due.  
 (Droste 1988: 167-169)

Se lo sguardo della Droste causa slittamenti di luoghi, il tatto mette in relazione stretta il passato pagano con il futuro; un tatto che può essere quello de *La tomba megalitica (Der Hünenstein)*, ovvero appoggiando la fronte alla fonte della rivelazione magica, oppure può avvenire con un gesto quasi wertheriano di immersione totale nel regno naturale, prevalentemente l'erba o il muschio.

La Droste ricrea un contatto diretto con l'humus, col fango e, quindi, proprio come nel Werther goethiano, con le sue creature, richiamando alla memoria la celebre lettera: ancora una volta, dietro l'apparente lirismo libero si cela una fonte letteraria a cui l'autrice attinge.

Tale contatto si esprime anche tramite percezione di suoni; non si tratta di echi di corni o di sciabordio d'acque come nella lirica eichendorffiana, suoni che si possono udire alla finestra, *da lontano*, bensì suoni che richiedono silenzio e raccoglimento, ovvero – come ricorda nella sua esaustiva monografia Barbara Beuys (2009: 217, 218) – la quiete idilliaca che la Droste riteneva fondamentale per la creazione artistica, come in *Die rechte Stunde (L'ora giusta)*, o la quiete domestica fatta di luoghi atti alla creazione artistica. Molti ambienti delle abitazioni drostiane esemplificano la necessità di chiusura interiore, in un ambiente naturale. Il silenzio è fondamentale nell'opera dell'autrice, tanto come condizione creativa, quanto come elemento poetico nella sua produzione.

La Droste rievoca la lentezza del paesaggio, quell'epica ripetizione della natura che, ben lungi dall'essere intesa nella sua romantica accezione, ha un che di cadaverico, come già accennato: la natura drostiana è simile a un sarcofago (Beuys 2009: 218)

Nella quiete serale è dunque possibile udire i versi di animali, mentre si amplifica la condizione di solitudine individuale; così si legge in *Instinkt (Istinto)* “Se solitaria indugio, caduto il rumore del giorno,/ nel bosco fresco, nella landa bruna,/ Intorno al volto l'erbe si gonfiano vibrando/ batte un uccello l'ali in riva al nido...” (Droste, 1988: 131).

Di grande effetto è la descrizione in apertura al componimento *Das Hirtenfeuer (Il falò dei pastori)*, dove nella quiete serale si odono rumori di attività umane che rimandano a una allure pastorale, mentre “sui raggi della ruota/ si fan tonde le gocce e vengon giù” (Droste 1988: 69): si tratta di un'immagine a rallentatore, quasi come se ciò preludesse all'apertura di un mondo parallelo a quello umano. Infatti la festa dei pastori intorno al fuoco e le preghiere sembrano

contrastare con la presenza di animali ctonii come il serpente e la botta fiammante. La chiusa ambigua del componimento con l'inserimento di alcuni versi di un *Lied* popolare sembra far pensare a un accostamento di queste due realtà, variazione dell'agognata sintesi tra passato e presente.

### 3.1. Il paesaggio vuoto

In data 8 giugno 1842 la rivista di Brema *Die Union. Ein Original-Blatt für die gebildete Lese-Welt* pubblica un ciclo poetico di Levin Schücking, *Ironien (Ironie)*. L'eterno amico della poetessa Droste ironizza, come sottolinea il titolo, la figura del poeta romantico. Schücking si rifa con questo ciclo alla tradizione del *Dichtergedicht*, ovvero di una poesia programmatica che riflette sul ruolo del poeta in un determinato contesto storico. Nella prima parte del ciclo, intitolata *Der wandernde Dichter (Il poeta viandante)*, l'autore si sofferma sull'impossibilità (e forse inattuabilità) di definire la Verità. Egli si lacera di fronte a una natura muta e vuota, esperienza che lo porta progressivamente alla stasi (*Der sitzende Dichter: Il poeta seduto*) e infine a un rinnovato dinamismo che assume i tratti infernali di un viaggio nell'oltre-tomba, parodia del *Lied Der Reiter* di Freiligrath (*Der reitende Dichter: Il poeta a cavallo*).

Il primo componimento è un continuo soliloquio dell'io lirico, sconcertato di fronte alla natura muta ("La Creazione è muta – la luce è buia", str. 1, v. 3; "Il Tutto è muto!" str. 3, v. 1) che rinuncerà del tutto alla ricerca del bello nella seconda parte del ciclo ("Avete scoperto dove sia di casa il bello?/ Vi ha aiutato l'averlo scoperto?" str. 1, vv. 1-2).

Certamente la Droste ha letto il componimento ("ogni tua parola è per me come un pungolo", scriveva all'amico in una lettera del 5 maggio 1842 (cit. in Jordan 1997/1998: 215), ovvero meno di un mese dalla pubblicazione di *Ironien*), vedendo nel tema ironizzato una affinità con la propria sensibilità di poetessa.

Il tentativo di "leggere" la verità ultima nel libro della natura è un tema essenziale e spesso ricorrente nell'opera drostiana, dove tale fallibilità non viene mai riletta con ironia sprezzante, bensì con profonda dilacerazione.

D'altronde il tema del "paesaggio vuoto" non compare per la prima volta nella lirica drostiana ma si può far risalire alla poesia barocca di Andreas Gryphius (Detering 2009: 41-67).

Il paesaggio del poeta secentesco esprime il vuoto nella sua valenza metafisica, poiché nel tentativo di risalire con ogni oggetto a un suo significato implicito, egli si ritrova a vedere la materialità dell'oggetto stesso. Gryphius prende coscienza dell'inganno insito nel "teatro del mondo" o, per dirla con De Angelis (in Gryphius 1993: 29), "vede, ma quel che vede non è se stesso, dunque non è quel che viene visto".

Il *locus horribilis* ben rappresentato nella lirica di Gryphius *Einsamkeit (Solitudine)* ritorna nella lirica drostiana, dove l'analogia più evidente si riscontra nella percezione del vuoto, di un *vacuum* anticipatore di morte. Il paesaggio vuoto per la Droste non è tuttavia immagine di una realtà senza Dio come per Gryphius, bensì diviene luogo dell'attesa; in questo modo la Droste opera un processo opposto a quello del poeta barocco, poiché invece di svuotare il paesaggio, lo carica di una sua valenza spirituale.

In qualità di *genius loci* la Droste fa suo quel processo di costruzione del paesaggio, quella stessa operazione heideggeriana del "costruire", attribuendo cioè all'ambiente naturale una sua pregnanza simbolica (Wagner 2009: 34).

Il paesaggio presentato dalla Droste ha dunque poco o nulla di realistico e ogni evento naturale che viene registrato rimanda alla dimensione psicologica dell'io lirico. Così, ad esempio, cercando di salvaguardare il patrimonio culturale vestfalico, patria a cui ella "appartenne profondamente" (Fambrini 2006: 153), imprime sulla pagina un paesaggio idealizzato, non minacciato dal brutale processo di industrializzazione che proprio in questi anni

---

si sta intensificando, dove la lentezza epica di una ciclicità naturale e autosufficiente si contrappone al facile profitto:

Una regione sconsolata! Imprevedibili zone sabbiose, solo qua e là all'orizzonte interrotte da piccoli boschi e isolati raggruppamenti di alberi. [...] Poi ogni miglia una capanna, davanti alle porte un paio di bambini che si rotolano nella sabbia e cacciano maggiolini, eventualmente un naturalista in escursione [...] e abbiamo detto tutto ciò che ravviva questa zona (ciò è quanto dopo una lunga giornata di viaggio si può apprendere), la quale non può offrire altra poesia se non quella di una solitudine quasi primigenia (cit. in Mayr 2007: 1).

Leggendo queste poche righe emerge la forte valenza "letteraria", ovvero artificiosa, di questo testo. Non sono assenti reminiscenze goethiane, prima fra tutte la capanna, immagine ricorrente negli inni giovanili, e il microcosmo della lettera del 10 maggio del Werther. Non mancano figure della tradizione romantica, quale il viandante che, quasi sull'esempio di Stifter, diventa un "naturalista".

Le descrizioni paesaggistiche della Droste sono cariche di una consapevole sfiducia nel progresso (sull'esempio heiniano della *Romantische Schule*), rendendo ancora più fallimentare la tensione verso l'armonia cosmica, come già Eichendorff esprimeva in versi apparentemente utopistici e idealizzati di *Mondnacht* (*Notte di luna*).

Ciò che differenzia il paesaggio drostiano da tanta poesia di natura contemporanea è il labile confine che denuncia tra "registrazione obiettiva" dell'ambiente e sua resa artistica. In altre parole, il paesaggio drostiano presenta un catalogo di eterotopie, di luoghi realmente esistenti ma che sotto la penna sapiente divengono realtà altre che rimandano a una sfera individuale: si potrebbe quasi definire il paesaggio come il tentativo di rendere visibile il profilo psicologico di ogni personaggio o dell'io lirico.

Il processo idealizzante del paesaggio natio intrapreso da Annette von Droste rivela la consapevolezza di un cambiamento radicale della natura, eppure la sua poesia sembra segnata dall'intenzione di far aderire e sovrapporre esperienza soggettiva e oggettiva, pure con la consapevolezza che tale adesione non possa avere un riscontro positivo, bensì un allontanamento dell'individuo dalla società e uno svuotarsi della sua identità se con tale viene intesa la sua funzione economico-pratica nella quotidianità.

Se Brentano fa aderire il linguaggio umano a quello della natura come in *Wiegenlied*: (Ninna nanna), la Droste registra un sibilo e un fruscio che rimandano a una dimensione pagana e dionisiaca: l'esperienza sensoriale del mondo è, come per Hoffmann, scoperta dell'inganno demoniaco che si cela dietro ogni evento apparentemente reale.

Rispetto ai poeti romantici, autori di *Lieder* divenuti patrimonio popolare grazie a compositori quali Schumann e Schubert che li misero in musica, la Droste è la poetessa di ciò che non può essere cantato (Neumann 2008: 193). La sua natura tende al silenzio e questo rimanda inevitabilmente all'attesa messianica cristiana. Tale esperienza, tuttavia, non può non passare attraverso la percezione della propria finitezza e, in maniera ancora più lacerante, della propria atemporalità, ovvero del non essere nel luogo e nel tempo appropriato.

L'io drostiano sperisce rispetto alla precedente disillusione tardo-romantica un'ulteriore estraniamento dalla natura, quindi un progressivo allontanamento dalla dimensione reale. Inganno e alienazione, esperiti già dai personaggi dilacerati del Romanticismo, rappresentano la doppia sconfitta dell'individuo, ovvero sul piano idealistico e su quello reale. La lirica drostiana è di natura e al tempo stesso psicologica analisi di un estraniamento, laddove la prima è funzionale alla seconda o ne amplifica comunque gli esiti: essa è dilacerazione all'ennesima potenza, drastica cesura tanto dalle illusioni romantiche, quanto dalle convinzioni idealistiche di una nuova umanità che crede nel progresso tecnico e scientifico.

### 3.2. La dimensione notturna

E.T.A. Hoffmann esprime ampiamente nella propria opera la pregnanza della simbologia insita nello sguardo e nelle sue varie modalità tecniche ed estetiche. Nei *Nachtstücke*, *Pezzi notturni*, la tematica dello sguardo associato alla notte ricorre continuamente, direi quasi ossessivamente; questo perché la notte comporta un'alterazione delle forme, le quali appaiono innaturali se illuminate da una fonte di luce (Montandon 2009: 148 sgg.): si ottiene così una sospensione del reale tramite effetti visivi che sfociano spesso in allucinazioni e stati di alterazione psichica.

La natura stereotipata dei *Lieder* romantici assume dunque sfumature nostalgiche e di evasione che esprimono la solitudine esistenziale, poiché nessuno ascolta i canti che intona il poeta: "Questi sono i pensieri del cuore,/ che cantano quando nessuno è in ascolto" (Eichendorff, *Wär's dunkel, läg' ich im Walde*). La notte produce effetti ottici e acustici contemporaneamente ("Quando le cime degli alberi oscillano su di me,/ Si ode un suono per tutta la notte"), o crea una causalità di eventi soggettiva ("Ondeggiavano lievi i boschi,/ per quanto stellata era la notte", *Mondnacht*).

Va ricordato che il termine *Nachtstück* ha storicamente una connotazione pittorica e solo in un secondo tempo letteraria; non è dunque casuale se i primi a occuparsi di chiaroscurismo e di rappresentazione del notturno sono stati Leonardo da Vinci o Sulzer, i quali in secoli differenti hanno teorizzato ed espresso la cangiabilità e trasformazione di oggetti che di notte vengono esposti a fonti di luce (Montandon 2009: 120 sgg.).

La notte è dunque correlata alla percezione ottica e, quindi, alla dimensione irrazionale del subconscio; è infatti solo nell'Ottocento che la speculazione "psicologica" diviene chiave interpretativa di un regno che sfugge al reale, all'empirismo (penso in particolare al trattato schubertiano *Symbolik des Traumes* (Simbologia del sogno) che analizza i fenomeni paranormali e inconsci associati ad essa). Così nell'Ottocento il racconto notturno assume carattere perturbante (*unheimlich* come intitolerà Freud un saggio dedicato a E.T.A. Hoffmann), denunciando la fragilità psico-fisica dell'uomo moderno che sembra aver perso i parametri di decifrazione del mondo circostante. La notte rappresenta la condizione narrativa ed estetica di un superamento del noto, dello sconfinare in un ambito inusitato.

Dunque la notte non solo amplifica la sfera irrazionale, ma così facendo crea una zona ambigua, minacciosa e inquietante: la notte è condizione per eccellenza della solitudine esistenziale che è anche autoemarginazione sociale.

Il paesaggio vestfaliano è luogo ideale per storie di fantasmi e sosia, area remota della Germania occidentale dominata da castelli sull'acqua, brughiere e stagni, nebbie impenetrabili per l'occhio umano, e persino la vicina Münster, città pulsante di vita e di cultura, nonché roccaforte cattolica, perde il suo influsso. Il paesaggio della Droste non è mai urbano, ma naturale, un luogo dove ancora si disputa la lotta tra paganesimo e cristianesimo e dove l'io lirico può entrare in una sfera ctonia al solo contatto con una pietra antica (*La pietra megalitica*).

Ma anche nella prosa permane quell'immagine di una terra abitata da creature sovranaturali, quasi come se essa dovesse essere salvaguardata insieme al paesaggio perché definiscono la sua peculiarità. E sono proprio le sue peculiarità topografiche a sancire una particolarità espressiva e poetica, la quale dopo la prima produzione spazia in territori della parola inusitati (Salmen, Woesler 2008: 16) Come la dimensione pagana e quella monoteista, anche modernità e tradizione convivono, nonché una attenzione al dettaglio che si potrebbe definire maniacale realismo se in esso non trasparisse l'artificiosità di fondo che domina le visioni drostiane.

Nella poesia *Das öde Haus* (*La casa abbandonata*) le sensazioni uditive si accompagnano a quelle visive, in entrambi i casi con effetti di alterazione percettiva dati dallo stato sognante in cui si trova l'io lirico:

Sognando, sto in ascolto dei mosconi  
 che ronzano storditi nel crepaccio,  
 dei sospiri che vagano nel bosco,  
 del brusio, nel cespuglio, di scarabei sperduti;  
 e quando il rosso del tramonto arriva  
 al filo d'acqua filtrato dalle beole,  
 allora è come vi pendesse sopra  
 un occhio torbido, rosso dal pianto.  
 (Droste 1988: 123)

Il paesaggio drostiano si colora di tinte fosche da *gothic novel* anglosassone (Schwarzbauer 2009: 177-196) I sospiri nei boschi che riecheggiano come spettrali voci di un altro mondo sono quanto di più lontano dagli stereotipi romantici del giardino eichendorffiano. Non solo il paesaggio ribadisce l'estraniamento dell'uomo dalla natura, ma presenta elementi perturbanti, i quali (i mosconi nel crepaccio, i sospiri e il sole che al tramonto sembra un occhio piangente) divengono cifra e simbolo della fragilità dell'io lirico o presagiscono una qualche minaccia su di esso. È una natura che pone in relazione l'idillio e l'orrore, formando quell'equazione "di stregato e insieme di benedetto", come afferma Benjamin (cit. in Fambrini 2006: 154).

La natura della Hülshoff è per certi versi paragonabile all'immagine decadente del parco trakliano, come ad esempio nella poesia *Im Park* (*Nel parco*) dove il silenzio e l'immobilità conferiscono all'ambiente autunnale uno stato funereo e cadaverico. Certamente la poesia trakliana è influenzata da un disincanto tutto austriaco, quello per l'appunto della fine dell'Impero Asburgico, e trovarvi una corrispondenza con la poesia Biedermeier della Droste porterebbe a esaltare più differenze che analogie; tuttavia, se si analizza con approccio diacronico la percezione della natura al di là delle sue stratificazioni culturali, i due autori presentano alcuni punti di contatto. Certamente per entrambi la natura è ancora depositaria di una dimensione pagana e per entrambi diviene "giardino del dolore" (Mittner 2002: 1246).

Il paesaggio vestfalico cantato dalla Droste (terra provinciale per eccellenza come si legge nel "Candide" di Voltaire) (Droste-Hülshoff 1988: 9) pone in risalto la totale immersione dell'uomo nella natura, esiliandolo dalla dimensione "razionale" del mondo e dal suo ordine sociale. Il reinserimento dell'individuo nel contesto naturale si rivela tanto auspicabile quanto minaccioso, sottolineando la dannazione insita in quello che il Romanticismo aveva eletto a oggetto di desiderio e fonte di rimpianto per i tempi antichi.

Se il protagonista del *Taugenichts* eichendorffiano pone la contraddizione tra l'elemento utile, economico, e quello estetico e poetico del giardino, quindi sperando tale luogo come espressione "borghese", variante addomesticata del bosco, per la Droste il giardino è luogo di incontri sovranaturali, è luogo di perdizione e di incertezza, così come è ambiguo l'orario in cui tale esperienza si verifica. Così, ad esempio, nel componimento *Der Hünenstein* ci si trova nell'"ora che divide il giorno dalla notte", creando una cornice narrativa funzionale allo spaesamento spazio-temporale, mentre le categorie del notturno e del giorno assumono carattere allegorico, identificandosi rispettivamente con la dimensione ctonia e quella cristiana.

L'ora del crepuscolo è il momento del giorno in cui la sospensione del mondo reale viene maggiormente esperita. E proprio in quell'ora il paesaggio stesso con i suoi stagni, col suo muschio e con le sue brughiere, assume tratti febbrili, di caducità o comunque di terrore, come i versi successivi chiaramente mostrano:

---

All'ora che divine il giorno dalla notte,  
 giaceva la brughiera come un vecchio ammalato,  
 e il rantolo scuoteva il tappeto di muschio;  
 di scintille febbrili, elettrica la chioma  
 sconvolta lampeggiava, e sopra, incubo scuro,  
 s'adagiava lo strato di nubi.  
 (Droste 1988: 93)

Il paesaggio drostiano non viene più denotato con struggimento come nei componimenti eichendorffiani o novalisiani; permane un elemento magico, pure esso non sembra finalizzato a una riconciliazione con l'uomo, ma ne sancisce semmai un definitivo allontanamento. La lotta tra il cristianesimo e il paganesimo che l'io lirico intraprende contro la figura mitologica di un gigante (strofe 7-12) ha dunque luogo in un paesaggio selvaggio, lontano da ogni forma di civiltà. Solo la figura del lacchè nella chiusa della poesia permette un reinserimento in una dimensione socialmente definibile.

La notte viene percepita come esperienza della solitudine. Vagare nel paesaggio totalmente immerso nell'oscurità è in effetti esperienza individuale, ma non solo: esso viene sì percepito nella sua pericolosità dall'individuo che vi si addentra da solo, ma è anche esperienza di estraniamento dalle norme sociali che solitamente vigono. Infine, il paesaggio drostiano è raramente conciliante (o per lo meno non lo è nelle liriche di ambientazione vestfalica), ma esprime la totale divisione tra io e mondo naturale.

L'estraneità del paesaggio avviene anche tramite la consapevolezza di una estraneità sociale o "rilevanza della collettività sociale" (Sorg 2004: 376). Nel caso della poesia appena analizzata, ciò è senz'altro vero, poiché il lacchè, figura indicativa di una gerarchia sociale che spezza gli effetti magici della natura, interrompe bruscamente l'esperienza sovranaturale. Tuttavia, spesso la natura sembra rendere labile il confine tra la categoria interna (domestica) e quella esterna (naturale). La finestra, emblema romantico dell'apertura dell'io al mondo, diviene nella poesia drostiana tramite fra due dimensioni fluide che si confondono.

Ogni distinzione tra ambiente domestico tipicamente Biedermeier e dimensione naturale svanisce, poiché l'oscillazione tra mondo reale e fantastico (razionale e magico) può avvenire anche all'interno del castello stesso, nel luogo che maggiormente esprime la dimensione sociale e che meno sembrerebbe dare adito a incontri paranormali.

### **3.3. Paesaggio fluido e paesaggio circoscritto**

Si è dunque parlato della rappresentazione del paesaggio nella poesia drostiana come di un topos tutt'altro che realistico, bensì stratificato nella sua complessa simbologia. In effetti le differenti rappresentazioni paesaggistiche sottostanno a categorie esistenziali, quali l'accettazione del limite o la volontà di un suo superamento. Così ad esempio Bruna Bianchi (1993: 17 sgg.) sottolinea l'importanza del concetto di "limite" e riunisce tutti i componimenti drostiani inerenti questo tema sotto una categoria ideale da lei nominata "poesie della torre". Al di là dei componimenti risalenti al periodo di Meersburg in cui viene esplicitamente utilizzata quale osservatorio e punto di partenza ideale per le speculazioni ottiche del paesaggio, la torre riassume in sé le categorie esistenziali che Niethammer, rifacendosi alla lettura di Bianchi, definisce con i termini "sconfinamento/ sorpasso/ riservatezza" (Niethammer 1998: 129).

Il paesaggio drostiano appare talvolta come sconfinato, quasi come se non vi fossero confini e l'occhio e l'orecchio umano potessero cogliere sensazioni che provengono dai luoghi più remoti della terra. Così ad esempio lo sguardo dell'io lirico diviene quasi strumento di precisione che indaga le profondità spazio-temporali, come nel componimento *Die Bank (La panchina)*:

Così, siedo per ore, affascinata,  
 divisa tra il passato ed il presente,  
 e lascio che il mio bravo cannocchiale  
 esplori la distanza.  
 Ecco, sopra la chiusa, quel cespuglio,  
 che terribile inganno!  
 Se si scuote nel vento,  
 mi sembra venga avanti chi mi è caro!  
 (Droste 1988: 157)

Altrove le distanze spaziali sono solo in apparenza superabili. Nelle giornate terse l'occhio umano ha l'impressione di potere abbracciare luoghi vicini e lontani, come ad esempio in *Die Schenke am See (L'osteria in riva al lago)*: "Un corno, non lo senti, di là del lago azzurro?/ È così chiara l'aria che sembra di vedere/ Il pastore che torna dall'alpe profumata -" (Droste 1988: 111-113).

In altri testi, invece, soprattutto quelli di ispirazione vestfalica, il paesaggio sembra farsi infinitesimamente piccolo e l'io lirico sembra volere indagare ogni piega insita nel terreno. Il rumore dell'erba fruscante viene amplificato nella notte silenziosa e rumori apparentemente impercettibili divengono lo sfondo sonoro di un superamento del limite spaziale; talvolta il terreno sembra fungere da porta d'accesso a una realtà parallela, la quale replica all'occhio interno dell'io lirico la sua vita passata e ne anticipa quella futura, come in "Im Moose" (*Nel muschio*):

Così alto il silenzio, che sentivo le foglie  
 rosicchiate dal bruco, e dei frammenti  
 mi cadevano addosso, polverio verdolino.  
 Distesa meditavo, ahì, sopra tante cose,  
 ascoltavo il pulsare del mio cuore  
 e mi sembrava d'esser già morta.  
 (Droste 1988: 115)

L'io lirico arriva a superare con l'occhio interiore il limite più estremo, il passaggio dalla vita alla morte, il quale non coincide con una rinascita cristiana, ma con un ritorno primigenio alla natura stessa ("Mi vidi ancora, infine, come un fumo,/ che lieve penetravo nei pori della terra"). Ma, appunto, tale superamento è solo ingannevole visione; al risveglio il mondo circostante è quanto mai spaventoso col suo alludere alla dimensione mortale di una luce perpetua sulla tomba. Il limite umano è ancora e sempre tangibile e, forse, l'empiricità non è sufficiente per superarlo.

Emergono continuamente dall'opera drostiana spazi vuoti o, per chiamarli con Grywatsch, "punti di inquietudine" (Grywatsch 2008: 35), che si offrono alla riflessione sull'identità individuale e sulla sua dissoluzione e, più in generale, sulla rappresentabilità o meno del mondo circostante e di sé. Questo processo avviene tanto sul piano paesaggistico-naturale, quanto su quello umano, laddove ogni certezza viene sgretolata e presentata nella sua frammentazione, ambiguità e inattendibilità.

La solitudine a cui sono relegati l'io lirico delle sue poesie e gli eroi dei suoi romanzi è la stessa dell'autrice, tuttavia la sua opera non va letta esclusivamente quale confessione personale.

#### 4. Conclusione

La poesia di Droste-Hülshoff va dunque letta nella cifra di un compromesso e di un bilancio che non è mai definitivo: è la consapevolezza dell'impossibilità di trasferire

l'esperienza del mondo sulla pagina scritta. La decifrazione del paesaggio circostante può avvenire su un piano puramente sensoriale, il quale tuttavia slitta in una sfera irrazionale. Il contatto con la natura è esperienza della finitezza umana o della parvenza di un suo superamento.

Così ogni elemento nella poesia drostiana è simbolo poiché rimanda alla condizione umana; tuttavia, il rapporto tra segno e significato va allentandosi e perdendo di oggettività. La poesia di Droste assume in questi momenti significativi un carattere criptico, quasi ermetico, che la pone accanto alla produzione tardo-ottocentesca di Arno Holz o, nel Novecento, di Trakl.

La poesia drostiana, adottando topoi della tradizione romantica, affronta il tema di un estraniamento definitivo che sarà al centro del dibattito culturale e letterario di tutto l'Ottocento e del secolo successivo. L'utilizzo di stilemi romantici, funzionale a un ripristino dell'unità perduta tra uomo e natura, può denunciare solo la sua fallimentarietà che coincide con la presa di coscienza del "naufragio" (Fambrini 2006: 153).

Al centro della poesia dell'autrice tedesca va collocata la correlazione tra individuo, solitudine e natura alle soglie della modernità; questa costellazione assume all'interno delle varie opere sfumature spesso inquietanti. Ma il baratro che sta per spalancarsi dinnanzi agli occhi dell'io lirico alle prese con la modernità, è spesso espresso implicitamente e il prenderne atto non porta mai a una presa di posizione, bensì a una rassegnazione e alla consapevolezza (tanto sofferta quanto ostinatamente ribadita) della transitorietà dell'uomo.

## BIBLIOGRAFIA

### A. Fonti

- Closs, A. (1965), *The Harrap Anthology of German Poetry*, Londra, Harrap & Co. Ltd.
- Droste-Hülshoff, A. von (1988), *La casa nella brughiera (Poesie 1840-1846)*, introduzione, traduzione e note di G. Cusatelli, Milano, Rizzoli.
- Droste-Hülshoff, A. von (1938), *Einsamkeit und Helle. Ihr Leben in Briefen*, Jena, Eugen Diederichs Verlag.
- Droste-Hülshoff, A. von (1970), *Sämtliche Werke*, hrsg. von C. Heselhaus, München, Hanser.
- Droste-Hülshoff, A. von (1998), *Gedichte und Prosa*, Auswahl und Nachwort von E. Staiger, Zürich, Manesse Verlag.
- Gryphius, A. (1993), *Notte, lucente notte. Sonetti*, a cura di E. De Angelis, traduzione di L. Cutino e E. De Angelis, Venezia, Marsilio.

### B. Letteratura secondaria

- Beuys, B. (2009), *Blamieren mag ich mich nicht. Das Leben der Annette von Droste-Hülshoff*, Ulm, Insel.
- Bianchi, B. (1993), *Verhinderte Überschreitung. Phänomenologie der 'Grenze' der Lyrik der Annette von Droste-Hülshoff*, in O. Niethammer, C. Belemann (Hgg.), *Ein Gitter aus Musik und Sprache. Feministische Analysen zu Annette von Droste-Hülshoff*, Paderborn, sn, pp. 17-34.
- Blasberg, C. (2009), *Versprengter Tropfen von der Quelle Rande. Zum Ort des Subjekts in Drostes Briefen*, in Grywatsch (2009), pp. 215-241.
- Cometa, M. / Montandon, A. (2009), *Vedere. Lo sguardo di E.T.A. Hoffmann*, Palermo, duepunti edizioni.
- Detering, H. (2009), *Metaphysische Landschaften in der Lyrik der Droste*, in Grywatsch (2009), pp. 41-67.
- Fambrini, A. (2006), *L'età del realismo. La letteratura tedesca dell'Ottocento*, Roma, Carocci.
- Friedrich, G. (2012), *Romantik im Konjunktiv und als Zitat. Zwei Gedichte von Joseph von Eichendorff*, in L. Cinato et al., *Intrecci di lingua e cultura*, Roma, Aracne, pp. 313-320.
- Grywatsch, J. (2009) (Hg.), *Droste-Jahrbuch 7*, Wehrhahn, Hannover.
- Jordan, L. (1997/1998), *Levin Schückings vergessener Zyklus von Dichtergedichten*, in Woesler, Wollheim (1997-1998), pp. 211-217.

- 
- Köhn, L. (2009), *Ort, Nicht-Ort, Heterotopie in Brief und Versepos der Droste*, in Grywatsch (2009), pp. 197-214.
- Mayr, J. (2007), *Die verschlafene Industrialisierung? Die verspätete Industrialisierung des Ruhrgebiets im Spiegel des regionalen Entwicklungsmusters der Saarregion*, Norderstedt, GRIN.
- Mittner, L. (1971), *Storia della letteratura tedesca, II. Dal pietismo al romanticismo (1700-1820)*, Torino, Einaudi.
- Mittner, L. (2002), *Storia della letteratura tedesca, III. Dal realismo alla sperimentazione (1820-1970), 2. Dal fine secolo alla sperimentazione (1890-1970)*, Torino, Einaudi.
- Neumann, P.H. (2008), *Nachwort*, in J. von Eichendorff, *Gedichte*, Stoccarda, Reclam.
- Niethammer, O. (1997-1998), *Diskussion ausgewählter feministischer Interpretationsansätze*, in Woesler, Wollheim (1997-1998), pp. 127-140.
- Salmen, M. / Woesler, W. (2008) (Hgg.), »Zu früh, zu früh geboren...«. *Die Modernität der Annette von Droste-Hülshoff*, Düsseldorf, Grupello.
- Schwarzbauer, F. (2009), *Bilder deiner wilden Phantasie. Sehnsuchts- und Schreckensorte in Droste Tragödienfragment Bertha*, in Grywatsch (2009), pp. 177-196.
- Sorg, B. (2004), *Zwischen Romantik und Naturalismus*, in *Geschichte der deutschen Lyrik*, Stoccarda, Reclam, pp. 437-443.
- Wagner, K. (2009) (Hg.), *Konzepte des Räumlichen*, in Grywatsch (2009), pp. 25-40.
- Woesler, W. (2009), *Und schier zerflossen Raum und Zeit. Verortung und Entortung in der Lyrik der Droste*, in Grywatsch (2009), pp. 129-144.
- Woesler, W. / Wollheim, U. (1997-1998) (Hgg.), *Droste-Jahrbuch 4*, Aschendorff, Münster.

**ALESSANDRO ALBA** • He is graduated in German Literature and Language and has completed his PhD with a thesis about Grimmelshausen's reception in opera librettos in the 19th century. His research fields are Romantic literature and 20<sup>th</sup> century Literature (Hesse).

**E-MAIL** • [alessandroalba@alice.it](mailto:alessandroalba@alice.it)



# NACHFELDBESETZUNG UND DISKURSIVE STRATEGIEN DER HERVORHEBUNG

Eine Untersuchung am Beispiel  
von nationalsozialistischen Politikerreden

---

Giorgio ANTONIOLI

**ABSTRACT** • *Post-field syntax and focalization strategies in National Socialist political speech.*  
This paper deals with a syntactic feature of spoken German, i.e. post-field filling, and with its occurrence in one specific discourse type – political speech – throughout one significant period of the history of German language – National Socialism. This paper aims at pointing out the communicative pragmatic function of right dislocation in the NS political speech on the basis of some collected examples.

**KEYWORDS** • post-field, syntax, political speech, National Socialism.

## 1. Gegenstand und Ziel der Untersuchung

**DER SPRACHGEBRAUCH** im Nationalsozialismus<sup>1</sup> wird seit Jahrzehnten intensiv erforscht und ist bereits zum Gegenstand verschiedener Untersuchungen geworden. U.a. wurde er unter lexikalischem und semantischem Gesichtspunkt von Victor Klemperer in seinem berühmten Tagebuch *LTI* und von Schmitz-Berning (1998) analysiert, während die Arbeiten von Konrad Ehlich (1989; 1998) auf den NS-Wortschatz aus pragmatischer Sicht fokussieren. Einen umfassenden Überblick auf die o.g. Forschungsperspektiven gibt die sprachgeschichtliche Untersuchung von Peter von Polenz (1999), die neben den kennzeichnenden Stilzügen auch die historischen Wurzeln der nationalsozialistischen politischen Sprache erforscht. Eine weitere Reihe linguistischer Untersuchungen über den Sprachgebrauch im Nationalsozialismus hat hingegen die kommunikative und rhetorische Dimension des NS-Diskurses mittels der Analyse von Politikerreden zum Gegenstand. Zum Beispiel untersucht Beck (2001) die Strategien, durch die Hitler sich selbst und seine Partei bzw. seine Gegner in seinen Reden darstellte. Schwitalla geht hingegen auf den NS-Sprechstil aus prosodischer Sicht ein und analysiert die Tonmuster, die den nationalsozialistischen „Sektenpredigerton“ kennzeichnen und ihn vom „Plauderton“ der deutschen Politikerrede in der Nachkriegszeit unterscheiden (Schwitalla 1994). Eben diese

---

<sup>1</sup> Verwiesen wird in diesen Anliegen auf die von von Polenz vorgelegte Unterscheidung von „Sprache des Nationalsozialismus (eigenständiger Sprachgebrauch der NSDAP seit 1920) und Sprache im Nationalsozialismus (NSDAP-Sprache plus verschiedene Traditionen politischer Sprache, die 1933 bis 1945 im Deutschen Reich wirksam waren)“ (von Polenz 1999: 547; vgl. auch Ehlich 1998).

Richtung möchte die in diesem Beitrag vorgestellte Untersuchung weiterentwickeln, die eine Analyse der NS-Politikerrede auf einer weiteren sprachlichen Ebene vornimmt, und zwar auf der Ebene der Syntax und der Informationsstruktur. Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei der Politikerrede um eine inszenierte Diskursform handelt und dass demzufolge nicht nur Semantik und Prosodie, sondern auch die Wortstellung in jeder einzelnen Äußerung eine vorbestimmte kommunikative Funktion ausübt und sich in eine umfassendere Strategie zur Gewinnung der Aufmerksamkeit des Publikums einrahmen lässt (vgl. Volmert 1989: 28 f.). Als besonders bedeutsam erscheint in dieser Hinsicht die Rolle derjenigen Wortstellungen, die in der sprachwissenschaftlichen Forschung zur deutschen Syntax unter dem Oberbegriff „Nachfeldbesetzung“ geführt werden. Dieser Beitrag wird also versuchen zu zeigen, welche diskursiven Strategien durch diese besondere syntaktische Struktur in der NS-Politikerrede realisiert werden.

## 2. Nachfeldbesetzung: Definition und Stand der Forschung

### 2.1. Was ist das Nachfeld?

In der Topologie des deutschen Satzes wird der Satzabschnitt hinter der rechten Satzklammer als Nachfeld bezeichnet (vgl. Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997: 1649 ff.). Ein Nachfeld kann es in jedem Satzbau geben, muss es aber nicht. Das Nachfeld ist also eine strukturell nicht notwendige Stelle und kann deshalb für kommunikative-pragmatische Funktionen genutzt werden (vgl. Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997: 1644), indem es durch „besonders umfangreiche, semantisch gewichtige oder rhematische Satzglieder“ (vgl. Eisenberg 2006: 401) besetzt wird.

### 2.2. Nachfeldbesetzung und Gesprochene-Sprache-Forschung

In der sprachwissenschaftlichen Forschung zum gesprochenen Deutsch werden verschiedenartige Formen der Nachfeldbesetzung differenziert. Das für diesen Beitrag bedeutsamste Unterscheidungskriterium besteht im Grad der prosodischen Selbstständigkeit des Nachfelds hinsichtlich seiner Vorgängerstruktur. Die prosodische Selbstständigkeit des Nachfelds ist an Merkmalen wie Akzent, Tonhöhenbewegung und Phrasierungsgrenze zu erkennen, was zur Unterscheidung von prosodisch integrierten und nicht-integrierten Nachfeldeinheiten führt (vgl. Auer 1991). Prosodisch integrierte Nachfeldeinheiten bilden mit der Vorgängerstruktur eine einzige Äußerungseinheit:

01 H: weil die @ toTA:L underDRÜCKT sind in China.  
(Auer 1991: 146)<sup>2</sup>

Prosodisch nicht-integrierte Nachfeldeinheiten sind hingegen mittels einer deutlich wahrnehmbaren Pause von der Vorgängerstruktur abgetrennt. Zudem weist die Vorgängerstruktur eine eigene Tonkontur auf:

01 A: ja der muss früh wieder HEIM weil der=hat abns terMIne,

<sup>2</sup> Die in diesem Abschnitt angeführten Beispiele aus Auer (1991) sind nach dem GAT-Transkriptionssystem umtranskribiert worden. Das Originaltranskriptionssystem ist unbenannt. Bewahrt wurde das Symbol @, das im Originaltranskript die Stelle in der Vorgängerstruktur kennzeichnet, an der die nachgestellte Konstituente hätte stehen sollen.

02 (0.7)  
 03 mit em be BE da: und  
 (Auer 1991: 148)

Im Allgemeinen realisiert die Nachfeldbesetzung eine Expansion der Vorgängerstruktur (vgl. Auer 1991: 155). Dieser Expansion können im mündlichen Sprachgebrauch mindestens vier Funktionen zugeschrieben werden (vgl. Vinckel 2006a: 305 ff):

(1) Portionierung der Information, d.h. die Aufteilung einer Informationseinheit in kleinere Blöcke. Diese Art der Nachfeldbesetzung bildet sich „im Prozess der spontanen Äußerungsproduktion“ (Vinckel 2006a: 306):

01 A.D.: geNAU (.) also ich hatt=eigentlich @ gePLA:NT  
 02 ein grillen mit FREUNden-  
 (Vinckel 2006a: 306)<sup>3</sup>

(2) Hervorhebung, d.h. die Konstituenten, auf die der Sprecher die Aufmerksamkeit des Hörers lenken will, werden ins Nachfeld gestellt und prosodisch markiert, damit sie besonders in Geltung kommen. Im folgenden Beispiel ist die prosodische Markierung daran zu erkennen, dass die Nachfeldeinheit den einzigen Primärakzent der Äußerung trägt:

01 R.N.: und wir hatten damals @ gesprochen von der sogenannten KINDorientierten  
 ehgründung -  
 (Vinckel 2006a: 308)

(3) Reparatur, d.h. Nachfeldbesetzung durch adjungierte Konstituente, die die Vorgängerstruktur modifizieren. Auf die reparierende Funktion der Nachfeldeinheit weist im nächsten Beispiel der Reformulierungsindikator *also* hin:

01 W.S.: ich denk dass (.) äh (.) dass es ja wirklich genug arbeit GIBT.  
 02 (.)  
 03 also <<acc.> genug DINge> die: (.) geTAN werden müssen-  
 (Vinckel 2006a: 310)

(4) Turnübergabe, d.h. Verleihung des Rederechts durch die Nachfeldstellung von personaldeiktischen Ausdrücken zum Ansprechen des Hörers, oft in Zusammenhang mit Hörersignalen:

01 W.B.: das gefühl war @ ÄHNlich bei ihnen-  
 02 <<leiser> oder? ?  
 (Vinckel 2006a: 312)

Die Funktionen (1) und (3) konstituieren sich im Prozess der spontanen Äußerungsproduktion, die Funktion (4) taucht *per definitionem* innerhalb von Interaktionen auf, an denen wenigstens zwei Gesprächspartner beteiligt sind. Demzufolge erscheint in einem

<sup>3</sup> Die in diesem Abschnitt angeführten Beispiele aus Vinckel (2006) wurden herkömmlich nach den Transkriptionskonventionen des Instituts für Deutsche Sprache für die Eingabe in DIDA transkribiert. In diesem Beitrag wurden sie nach dem GAT- Transkriptionssystem umtranskribiert. Bewahrt wurde das Symbol @, das im Originaltranskript die Stelle in der Vorgängerstruktur kennzeichnet, an der die nachgestellte Konstituente hätte sein sollen (siehe Anm. 2).

inszenierten, durchaus schriftorientierten und monologischen Diskurstyp wie der Politikerrede nur die Funktion (2), nämlich die Hervorhebung, als zutreffend<sup>4</sup>.

Zusammenfassend wird von der Hypothese ausgegangen, dass die Vorkommnisse der Nachfeldbesetzung in den untersuchten NS-Politikerreden eine hervorhebende Funktion ausüben. Im Laufe dieses Beitrags soll dann verdeutlicht werden, welche sprachlichen Elemente hervorgehoben werden und wie. Bevor darauf näher eingegangen wird, ist es zunächst nötig, Daten und Methode der Untersuchung genauer vorzustellen.

### 3. Daten und Methode

Als Datenbasis für die vorliegende Untersuchung wurden einige Reden von A. Hitler ausgewählt. Das erste Datenset besteht aus den Verschriftlichungen der Reden, die im Internet frei zugänglich sind<sup>5</sup> und deren Analyse die Festlegung der zu untersuchenden Nachfeldbesetzungsvorkommnisse erheblich erleichterte. Erst danach wurde die Untersuchung der entsprechenden Tondokumente durchgeführt. Die ausgewählte Datenmenge beträgt wenige Beispiele, was u.a. an der Schwierigkeit liegt, die vollständigen Tonaufzeichnungen der Reden Hitlers zu finden<sup>6</sup>. Aus diesem Grund musste auf viele weitere interessante Beispiele von Nachfeldbesetzung verzichtet werden, da ihre Beschreibung durch keine prosodische Analyse untermauert werden konnte.

Letztlich musste die Untersuchung auf drei vollständige Reden beschränkt werden, und zwar auf die Diskurse zum Jahrestag der Machtübernahme am 30. Januar 1937 im Reichstag und 1940 im Sportpalast Berlin und auf die Kundgabe der Kriegserklärung an die Vereinigten Staaten am 11. Dezember 1941 – wiederum im Reichstag. Leitfaden dieser drei Diskurse ist der Kampf der „nationalsozialistischen Revolution“ um das Wohl des deutschen Volkes und gegen die „Reichsfeinde“. Zudem finden die drei Diskurse in überdachten, geschlossenen Räumen und vor Anhängern und Mitgliedern der nationalsozialistischen Partei statt. Diese einheitlichen räumlichen Rahmenbedingungen ermöglichen es, wiederkehrende Sprachphänomene als stilistische Merkmale eindeutig zu identifizieren<sup>7</sup>.

Da es sich bei den untersuchten Daten immerhin um Belege mündlicher Kommunikation handelt, darf der Beitrag der Prosodie zudem nicht unberücksichtigt bleiben. Die ausgewählten Tonaufzeichnungen wurden deshalb gemäß den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems – GAT (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert, um die für die Untersuchung relevanten prosodischen Elemente – Akzente, Tonbewegungen, Phrasierungsgrenzen – zu bestimmen.

<sup>4</sup> Auf den strategischen Gebrauch der Nachfeldbesetzung in der gegenwärtigen deutschen politischen Sprache (80er und 90er Jahre) hat schon Vinckel (2006b) hingewiesen.

<sup>5</sup> Siehe unter <[www.worldfuturefund.org](http://www.worldfuturefund.org)>.

<sup>6</sup> Es muss berücksichtigt werden, dass die Verbreitung dieser Materialien durch das deutsche Strafgesetzbuch § 86 (Abs. 1, Ziffer 4; Abs 3) beschränkt ist.

<sup>7</sup> Auf die Situiertheit der kommunikativen Gattung Politikerrede weist auch Schwitalla hin: „Die Reden müssten nach Themen, Kommunikationssituationen und Medien differenziert werden. Es ist ein Unterschied, ob ein Politiker vor eigenem Anhängern bei einer Wahlveranstaltung oder im Bundestag spricht, ob unter freiem Himmel vor einem großen Publikum oder in einem Fernsehstudio, ob der Anlaß ein großes politisches Ereignis ist, das alle betrifft, oder nur politische Tagesroutine“ (Schwitalla 1994: 208).

#### 4. Datenanalyse

Die Hypothese der hervorhebenden Funktion der Nachfeldbesetzung in den untersuchten Daten beruht auf der Grundannahme, dass die Nachfeldstellung vor allem kennzeichnende lexikalische Elemente des NS-Sprachgebrauchs betrifft.

Aus einer ersten lexikalischen Sortierung der Datenmenge ergeben sich zwei Hauptbereiche:

(1) die Darstellung der NS-Ideologie. Dazu gehören z.B. Begriffe aus dem Wortschatz des deutschen Nationalismus wie *Volk* und *Nation* und zusammengesetzte Machtwörter (vgl. von Polenz 1999: 541; 551);

(2) die Semantik der Adversivität, d.h. die Gesamtheit der lexikalischen Ausdrucksmittel zur Darstellung der *Reichsfeinde*, die in die vier Bereichen der Diffamierung, der Ironie, der Häme und der Drohung untergliedert werden kann (vgl. Beck 2001: 19 ff.).

In den nächsten Abschnitten wird also zu zeigen versucht, wie das Zusammenspiel von Syntax und Prosodie zur Hervorhebung dieser lexikalischen Elemente beiträgt. Dabei wird als Ausgangspunkt der Datenanalyse die Unterscheidung von prosodisch nicht-integrierter bzw. prosodisch integrierter Nachfeldbesetzung vorgenommen.

##### 4.1. Prosodisch nicht-integrierte Nachfeldbesetzung

Die in den Daten belegten prosodisch nicht-integrierten Nachfeldbesetzungen sind durch die folgenden drei Merkmale gekennzeichnet. Erstens sind sie von der Vorgängerstruktur mittels einer deutlich wahrnehmbaren Pause abgetrennt. Zweitens tragen sie mindestens einen starken Akzent. Drittens weist die Vorgängerstruktur eine deutliche Tonkontur auf. Diese Merkmale werden im folgenden Beispiel gezeigt:

(1) Sportpalast Berlin, 30. Januar 1940

01 dieser nationAlsozialismus der nur nIcht das bestehende !AN!erkannte;  
 02 (1.0)  
 03 sondern dE:r nur(.)eine mOdifika!TIO:N!(.)VORnahm-  
 04 (---)  
 05 **in der !ÄN!derung-**  
 06 **(1.0)**  
 07 **oder=in=der me!THO:!de der änderung-**  
 08 (---)  
 09 dieses ZU:STANDes,  
 10 (---)  
 11 indem=er=SAGt?  
 12 (1.0)  
 13 wir wollen diesen ZU:stAnd !ÄNDERN!?

Der Nationalsozialismus verstand sich selbst hauptsächlich als Revolution und als einzige Macht in der Lage, den derzeitigen Zustand des deutschen Volkes zu verändern. Dass das Ziel der NS-Revolution genau in dieser Veränderung besteht, soll das Publikum am deutlichsten wahrnehmen. Die Konstituenten, die diese wesentliche Information tragen, erfordern daher eine

besonders starke Fokussierung, die in diesem Anliegen am besten durch die Nachfeldstellung (Z. 05-07) erhalten wird.

Die prosodische Selbstständigkeit der letzteren ist an der Pause zu erkennen, die Vorgängerstruktur und Nachfeldeinheit voneinander abtrennt. Es handelt sich um eine Auslaufpause (vgl. Schwitalla 2003: 76-77), die in diesem Zusammenhang mit dem rhetorischen Zweck der Aufmerksamkeitssteuerung eingesetzt wird. Auslaufpausen sind daran zu erkennen, dass die darauffolgende Phrasierungseinheit artikulatorisch neu ansetzt (vgl. Auer, Selting 2001: 1124). Das ist im angeführten Beispiel eben der Fall, wie die extra starke Akzentuierung von *!ÄN!derung* (Z. 05) zeigt. Es kommt dann noch mal zu einer Pause (Z. 06), nach der die Nachfeldeinheit weiter expandiert wird. Das zweite Segment (Z. 07) weist ein ähnliches prosodisches Muster auf. Nur die Bewegung zur extra stark akzentuierten Silbe erfolgt diesmal über eine Verschleifung (*oder=in=der me!THO:!de*) die den Ton der Rede besonders eindringlich macht.

An einer weiteren Stelle in der gleichen Rede kommt Hitler noch mal auf das Ziel der „nationalsozialistischen Revolution“:

(2) Sportpalast Berlin, 30. Januar 1940

01 als der nationAlsotialismus seinen KAMPF (-) für die breite masse=unseres VOLkes-  
 02 (--)  
 03 beGANN,  
 04 (1.0)  
 05 **!IM! interEsse der HE:Rstellung=einer !WIRK!lichen TRAGbaren ORdnung-**  
 06 **(1.0)**  
 07 **und einer WIRKlichen ge!MEIN!schaft der mEnschen.**

In diesem Beispiel wird einer der Grundsätze der nationalsozialistischen Propagandastrategie zum Thema, d.h. das Versprechen auf eine bessere Zukunft (vgl. Ehlich 1989: 22 f.; 1998: 275 ff.). Zur Hervorhebung eines solchen Schlüsselbegriffs ist eine besonders starke Markierung erforderlich. Neben der hohen Akzentverdichtung ist im ersten Teil der Nachfeldeinheit (Z. 05) ein verbreiteter Einsatz von Tonsprüngen – besonders hoch bei der extra starken Akzentuierung von *!WIRK!lichen* – zu bemerken. Diese wiederholten Tonsprünge sind ein kennzeichnendes prosodisches Merkmal des NS-Sprechstils (vgl. Schwitalla 1994: 212), dessen Zusammenspiel mit der Verschleifung eine außerordentliche Eindringlichkeit der Rede bewirkt. Solche Eindringlichkeit wird dann durch eine Pause (Z. 06) unterbrochen, nach der der zweite Teil der Nachfeldeinheit mit erneuter Kraft einsetzt (Z. 07). Die erste stark akzentuierte Silbe (WIRKlichen) bereitet den Sprung zum höchsten Tongipfel (ge!MEIN!schaft) vor, dem ein ebenso plötzlicher Tonabfall (mEnschen.) am Rand der Einheit folgt.

In diesem Beispiel erscheint ein Begriff, auf den die NS-Ideologie besonders großen Wert legt, nämlich der *Kampf* (Z. 01). In der NS-Rhetorik erwirbt das Wort *Kampf* eine durchaus positive Bedeutung und wird sehr häufig gebraucht, um auf die nationalsozialistische Revolution Bezug zu nehmen – man denke nur an Hitlers *Mein Kampf*. Der *Kampf* ist Ausdruck individuellen Heldentums – es stammt aus dem mittelhochdeutschen *kampf* < lateinisch *campus* und bezeichnete ursprünglich die Auseinandersetzung eines Einzelnen gegen einen Einzelnen (vgl. Bosco Coletsos 2013: 127, 304). Zum Abschluss seiner Rede zur Jahrestagung der Machtübernahme am 30. Januar 1937 benutzt Hitler selbst dieses Wort, um sich auf seine Leute zu beziehen:

(3) Reichstag Berlin, 30. Januar 1937

01 ich möchte an dIEser stElle DANken-

- 02 (---)  
 03 **meinen alten KAMPFgeFÄHRten-**  
 04 (1.0)  
 05 die durch die !LAN!gen langen jahre UNentwegt an meiner seite stAnden.

Hitler bezieht sich an dieser Stelle auf seine herkömmlichen Ordnungsmänner, „aus deren kleiner Gruppe sich [bald] die SA entwickelt[e]“ (Klemperer 1987: 9). Er nennt sie *meinen alten KAMPFgeFÄHRten* und verleiht ihnen somit eine emotive Konnotation. Das Lexem *Kampf* erscheint hier als Kopf des Kompositums *Kampfgefährten*. Zusammengesetzte Wörter wie dieses kehren aufgrund ihrer großen persuasiven Kraft im NS-Sprechstil häufig wieder (vgl. von Polenz 1999: 551). Auf den Wert, den der Redner Hitler auf dieses lexikalische Element legt, weist zunächst die starke prosodische Markierung durch doppelten Primärakzent hin. Einen weiteren Beitrag zur Hervorhebung des Wortes leistet nicht zuletzt die relativ lange Pause bei, die die Nachfeldeinheit von der Vorgängerstruktur abtrennt. Im Vergleich zu den vorherigen Beispielen weist die oben gezeigte Nachfeldbesetzung einige Unterschiedlichkeiten auf. Erstens ist die Nachfeldeinheit diesmal erheblich kürzer. Zweitens wird diesmal ein für den vorliegenden Satzbau obligatorisches Glied nachgestellt, nämlich das Dativobjekt. Vorausgesetzt, dass der stärkste Akzent in der Vorgängerstruktur auf das Verb (*DANken*) fällt, gibt in diesem Fall die Nachfeldstellung des Dativobjekts dem Redner die Möglichkeit, auf zwei Informationen auf einmal mit gleicher Stärke zu fokussieren. Hervorgehoben werden somit zum einen die Art der gerade performierten Sprechhandlung (*DANken*) und zum anderen die Empfänger dieser Sprechhandlung (*KAMPFgeFÄHRten*) – bezüglich des letzteren lexikalischen Elements wäre die doppelte prosodische Markierung im Mittelfeld kaum möglich gewesen.

Multifokale Informationsstrukturen wie diese könne nicht zuletzt eine kontrastierende Funktion ausüben:

(4) Reichstag Berlin, 11. Dezember 1941

- 01 im januar <<acc.>neunzehnhundertNEUNunddreissig> beginnt dieser mann seine  
 hetzkampagne zu verSTÄRken;  
 02 (1.0)  
 03 und droht mit !A:L!len MA:SSnahmen vor dem kongrEss gegen die autoritären  
 STAAten vorzugehen;  
 04 (---)  
 05 !AU!:sser-  
 06 (1.0)  
 07 mit KRIEG,

Hitler versteht den Kampf als ein Mittel zur Abwehr vor den „Reichsfeinden“ und verleiht dem Wort demzufolge eine durchaus positive Bedeutung. All die negativen Eigenschaften des Streits verkörpert hingegen der Krieg, der von den *westlichen Plutokratien* (vgl. Schmitz-Berning 1998: 469), d.h. von Engländern und Amerikanern, stets angehetzt wird. Besonders häufig in den Reden Hilters sind Angriffe gegen den amerikanischen Präsidenten Roosevelt, z.B. im Anliegen der Kriegserklärung an die Vereinigten Staaten. In seiner Rede zur Kundgabe der Kriegserklärung greift Hitler die Politik Roosevelts heftig an, indem er die Widersprüchlichkeit des Handelns des amerikanischen Präsidenten stigmatisiert. Im Jahr 1939 habe Roosevelt dem amerikanischen Kongress seine Absicht erklärt, in den kurz vorher ausgebrochenen Krieg keineswegs eingreifen zu wollen. Er habe dann zwei Jahre später – Dezember 1941 – durch die Kriegserklärung an Japan sein Wort gebrochen. Der Gegensatz zwischen dem damaligen Versprechen und dem späteren Handeln des amerikanischen Präsidenten wird durch eine aufgespaltene Informationsstruktur (vgl. Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997: 1672 f.) zum Ausdruck gebracht. Darunter wird eine besondere Art der

Hervorhebung mittels Nachfeldbesetzung verstanden, aus der sich eine bifokale Informationsstruktur ergibt. Der erste Fokus befindet sich in der Vorgängerstruktur, während der zweite Fokus ins Nachfeld geschoben wird. Die zwei Fokusse sind daran zu erkennen, dass sie mit gleicher Stärke prosodisch markiert werden – in diesem Fall durch extra starke Akzentuierung (!A:L!len, Z. 03; !AU:!sser, Z. 05). Die Aufspaltung ermöglicht also die Gegenüberstellung von zwei verschiedenen Zeitpunkten, indem sie dem Redner den Vorteil anbietet, ohne Verlust an Ausdruckskraft auf beide gleichzeitig fokussieren zu können. Zudem wird auch der nach der Pause einsetzende zweite Teil der Nachfeldeinheit (Z. 07) durch einen starken Akzent markiert, der mit einer steigenden Tonbewegung zusammenfällt. Eine komplexere Informationseinheit wird also in drei kleinere Einheiten zerlegt (mit !A:L!len MA:SSnahmen, !AU:!sser, mit KRIEG), woraus sich eine Informationsstruktur mit drei Fokussen ergibt.

#### 4.2. Prosodisch integrierte Nachfeldbesetzung

Die in den Daten belegten prosodisch integrierten Nachfeldbesetzungen bilden mit der Vorgängerstruktur eine einzelne Äußerungseinheit, die einem einzelnen Segment im Transkript entspricht. Aus prosodischer Sicht weisen sie eine schwächere prosodische Markierung auf, im äußersten Fall gar keine:

(5) Reichstag Berlin, 11. Dezember 1941

- 01 E:rst HETZT dieser mann zum KRIE:G,  
 02 (1.0)  
 03 dann fÄlscht er die U:Rsachen-  
 04 (--)  
 05 stellt willkürliche beHAUptungen=AUF?  
 06 (--)  
 07 hüllt sich dann in WI:derwärtiger WEise Ein=**in eine wOlke christlicher hEUcheLEI?**  
 08 (---)  
 09 und führt so LANGsam aber sicher die mEnscheit dem KRIEG entgegen-  
 10 (-)  
 11 nicht ohne dann als Alter FREImaurer-  
 12 (-)  
 13 dabei gOtt zum zeugen Anzurufen **für die ehrbarkeit seines handelns.**

In diesem Beispiel aus der Rede zur Kundgabe der Kriegserklärung an die Vereinigten Staaten erscheinen zwei Nachfeldbesetzungen (Z. 07, Z. 13), die als Beispiele für die am Anfang des Abschnitts angedeutete Semantik der Adversivität gelten. Wie im Beispiel (4) greift Hitler noch mal den amerikanischen Präsidenten Roosevelt an. Im ersten Fall (Z. 07) erscheint im Nachfeld ein Substantiv mit herabsetzendem Wert (*hEUcheLEI?*) das eindeutig in den semantischen Bereich der Diffamierung fällt. Anders als in den Beispielen, die in 4.1. gezeigt wurden, befindet sich diesmal der stärkste Akzent in der Nachfeldeinheit am äußeren Rand der letzteren. Die Akzentuierung der letzten Silbe fällt zudem mit einer steigenden Tonhöhenbewegung zusammen. Das ist ein typisches Merkmal des NS-Sprechstils, wodurch „Energie, Kraft, Durchsetzungswillen und eigene Entschlossenheit zum Ausdruck kommen“ (Schwitalla 1994: 211). Der Primärakzent auf der letzten Silbe ist jedoch nicht der einzige Akzent im Nachfeld. Am Einsatz der Nachfeldeinheit ist ein Sekundärakzent positioniert (*wOlke*) und ein weiterer Sekundärakzent befindet sich kurz vor der letzten stark betonten Silbe (*hEUcheLEI?*). Während die wiederholten Tonsprünge in den oben gezeigten prosodisch nicht-integrierten Nachfeldbesetzungen die Eindringlichkeit der Rede steigern, realisiert diese

Reihenfolge von Sekundärakzenten ein rhythmisiertes Intonationsmuster<sup>8</sup>, das mit dem Tongipfel am Rand der Nachfeldeinheit endet. In der zweiten Nachfeldeinheit (Z. 13) erfolgt der verbale Angriff gegen Roosevelt durch das rhetorische Mittel der Ironie. Neben dem Gebrauch des Lexems *Ehrbarkeit* ist der Gebrauch der Ironie – die oft mit der Häme zusammenhängt – an der ausnahmsweise unmarkierten prosodischen Struktur der Nachfeldeinheit zu erkennen. Dass „dies [...] durchaus typisch für semantisch als ironisch und/oder hämisch eingeordnete Sequenzen“ (Beck 2001: 21) ist, soll nicht erstaunen, denn eine prosodische Markierung würde die Aufmerksamkeit des Zuhörers von der impliziten ironischen Bedeutung des Wortes sicherlich ablenken und ihn dazu bringen, die Äußerung ernst zu nehmen. Paradoxerweise fällt diese Nachfeldbesetzung also durch ihre Unauffälligkeit auf.

Rhythmisierende Reihenfolgen von Sekundärakzenten wie im vorherigen Beispiel (Z. 07) kehren in den Daten im Zusammenhang mit prosodisch integrierten Nachfeldbesetzungen oft wieder:

(6) Reichstag Berlin, 30. Januar 1937

- 01 und noch ME:HR-
- 02 (1.0)
- 03 WENN nicht hInter uns-
- 04 (2.0)
- 05 getreten wäre **die brEite masse des gAnzen deutschen VOLkes;**

Am Jahrestag der Machtübernahme erinnert Hitler in seiner Rede an die Erfolge der „nationalsozialistischen Revolution“. An der gezeigten Stelle betont er, wie die Zustimmung des deutschen Volkes für die Erreichung dieser Erfolge wesentlich war. Deshalb trägt die nachgestellte Präpositionalphrase *des gAnzen deutschen VOLkes* den stärksten Akzent in der Äußerungseinheit (Z. 05). Anders als im vorherigen Beispiel wird der Rhythmus in der Nachfeldeinheit diesmal durch ein isometrisches prosodisches Muster (vgl. Schwitalla 2003: 64), d.h. durch die regelmäßige Alternanz von betonten (*brEite, gAnzen, VOLkes*) und unbetonten (*masse, deutschen*) Silben geschlagen. Anders als in (5) geschieht am äußeren Rand der Nachfeldeinheit nicht mehr ein Tonsprung nach oben, sondern ein Tonabfall.

Die in (5) und (6) geschilderte rhythmisierende Funktion wird in den Daten zumeist durch Sekundärakzente ausgeübt. Im nächsten Beispiel – immer noch aus der gleichen Rede – wird jedoch ein äußerster Fall gezeigt, in dem Primärakzente mit der gleichen Funktion erscheinen:

(7) Reichstag Berlin, 30. Januar 1937

- 01 !JE:!de !MUT!ter-
- 02 (--)
- 03 die !DIE:!se vier !JA:H!ren-
- 04 (--)
- 05 unserem VOLK ein KIND gegeben hat-
- 06 (--)
- 07 trägt durch !I:H!rem schmErz=und !IHR! glÜck bei (.) **zum GLÜCK der GANzen**  
naTIO:N.

<sup>8</sup> Auer, Couper-Kuhlen (1994) haben gezeigt, wie Sequenzen von Akzenten sowohl im dialogischen als auch im monologischen Sprechen zur Produktion rhythmisierter Intonationsmuster beitragen können, und schlagen für die Akzente, die diese Rolle spielen, die Bezeichnung *Schläge* vor. Sie weisen zudem auf die hervorhebende Funktion rhythmisierter Intonationsmuster hin, die besser erinnert werden als nicht rhythmisierte.

Die zahlreichen extra starken prosodischen Markierungen weisen auf eine höhere Intensität der Rede hin. Dieses Beispiel entstammt aus der abschließenden Phase der Rede, die durch erhöhte Ton- und Lautstärke gekennzeichnet ist. Die Rhythmisierung mittels Sekundäarakzente wäre in diesem Anliegen durchaus unwirksam, denn die Rede würde dadurch an Ausdruckskraft verlieren. Anders als in (5) und (6) haben alle Akzente in der Nachfeldeinheit (*GLÜCK, GANzen, naTIO:N*) die gleiche Stärke. Die letzte betonte Silbe wird dennoch auch in diesem Fall hervorgehoben, diesmal mittels Vokaldehnung.

Im Allgemeinen unterscheiden sich die bisher angeführten Beispiele prosodisch integrierter Nachfeldbesetzung von den im vorherigen Abschnitt gezeigten nicht-integrierten Nachfeldbesetzungen dadurch, dass sie am Ende von Äußerungen mit einfacherer syntaktischer Struktur und niedrigerer Informationsdichte erscheinen. Die Unterschiedlichkeit dieser beiden Formen der Nachfeldbesetzung soll das nächste Beispiel am besten verdeutlichen. Es handelt sich noch einmal um eine aufgespaltene Informationseinheit, die diesmal mittels prosodisch integrierter Nachfeldbesetzung realisiert wird:

(8) Sportpalast Berlin, 30. Januar 1940

- 01 KEInesfalls Aber-
- 02 (1.0)
- 03 kann !EI!ner-
- 04 (2.0)
- 05 der nun be!SITZT!,
- 06 (---)
- 07 sich=auf den STANDpunkt STELlen-
- 08 (1.0)
- 09 dass er ALles recht besitzt=**und der andere KEInes;**

Wie im Beispiel (4) – siehe 4.1. – weist auch in diesem Fall die Bezugsäußerungseinheit (Z. 09) eine aufgespaltene Informationsstruktur auf. Es sind zwei Fokuse erkennbar, die aus prosodischer Sicht mit gleicher Stärke markiert sind (*ALles, KEInes*) und die aus semantischer Sicht in einer antonymischen Relation miteinander sind. Der einzige Unterschied besteht in der prosodischen Integration der Nachfeldeinheit mittels Verschleifung (*besitzt=und*). Im Vergleich zum Beispiel (4) trägt die Nachfeldeinheit in diesem Beispiel einen einzelnen Akzent (*KEInes*), was auf eine einfachere Informationsstruktur hinweist – im Beispiel (4) waren hingegen nur in der Nachfeldeinheit zwei deutlich erkennbare Fokuse. Wie im Beispiel (4) ermöglicht die Aufspaltung dem Redner eine doppelte Fokussierung, nur ist der Aufwand der eingesetzten prosodischen Ressourcen diesmal erheblich kleiner. Dies kann wie gesagt auf eine geringere Informationsdichte zurückgeführt werden, die sich nicht zuletzt durch einen syntaktisch leichteren Satzbau zeigt.

## 5. Zusammenfassung

Im Abschnitt 2 wurde angedeutet, dass die Nachfeldbesetzung eine Expansion der Vorgängerstruktur realisiert. Anhand der Ergebnisse der Datenanalyse kann diese Expansion als syntaktische Projektion (vgl. Auer 2000: 47) verstanden werden. Der Redner beginnt in der Vorgängeräußerung ein bestimmtes syntaktisches Muster und stellt in der Hörerschaft Erwartungen über die mögliche Entwicklung des Letzteren her. Dieses syntaktische Muster wird dann in der Nachfeldeinheit vervollständigt. Durch die Herstellung von Erwartungen gelingt es dem Redner, die Aufmerksamkeit der Hörerschaft zu gewinnen. Die Hörerschaft wird folglich gezwungen, die Entwicklung der Äußerung von Anfang bis zum Ende mit ständiger

Aufmerksamkeit zu verfolgen, um ihren Kern zu erfassen. Wenn eine Informationseinheit ins Nachfeld gestellt wird, liegt es also nicht daran, dass sie in kein sonstiges Feld gestellt werden kann, sondern daran, dass sie genau in dieses Feld gestellt werden muss, damit die Äußerung die gewünschte Wirkung erzielt. Der Beitrag der prosodischen Analyse ermöglichte es, zwei Strategien der Hervorhebung auszudifferenzieren, die mittels prosodisch nicht-integrierter bzw. integrierter Nachfeldbesetzung realisiert werden.

Prosodisch nicht-integrierte Nachfeldbesetzung ist in der Regel durch eine höhere Verdichtung von starken bzw. extra starken Akzenten gekennzeichnet, die im Laufe der Nachfeldeinheit plötzliche Tonsprünge bewirken und die Eindringlichkeit der Rede steigern. Diese Art der Nachfeldbesetzung ermöglicht die Hervorhebung von Nachfeldeinheiten mit höherer Informationsdichte, woraus sich komplexere multifokale Informationsstrukturen ergeben. Dabei wird die Nachfeldeinheit von der Vorgängerstruktur mittels einer deutlich wahrnehmbaren Phase abgetrennt und als neue, selbstständige Einheit formuliert, wozu ein stärkerer intonatorischer Einsatz vonnöten ist.

Prosodisch integrierte Nachfeldbesetzungen realisieren hingegen die Hervorhebung einfacher, monofokaler Nachfeldeinheiten. In der Regel trägt die Nachfeldeinheit einen einzelnen starken Akzent – oder überhaupt keinen, siehe Beispiel (5) – der gegen das Ende der Einheit positioniert wird. Im Vergleich zur nicht-integrierten Nachfeldbesetzung weist die integrierte Nachfeldbesetzung im Allgemeinen eine schwächere prosodische Markierung auf. Es geschehen nicht mehr plötzliche Tonsprünge, sondern die Weiterführung der Vorgängerstruktur im Nachfeld wird mittels schwächerer Akzente mit rhythmischer Funktion skandiert und endet dann mit einer stärkeren Betonung, die mit einer steigenden bzw. fallenden Tonbewegung zusammenfällt.

Der Zusammenhang von Syntax, Prosodie und Informationsstruktur ist in aufgespaltenen Einheiten – Beispiele (4) und (8) – am besten zu erkennen. Die Gegenüberstellung beider Beispiele hat gezeigt, wie prosodische Selbstständigkeit bzw. Integration des Nachfelds mit höherer bzw. niedrigerer Informationsdichte zusammenhängt. Für die Hypothese einer geplanten Verwendung der Nachfeldbesetzung mit hervorhebender Funktion spricht zudem die Tatsache, dass es sich in den meisten Beispielen um eindeutige lexikalische und semantische Merkmale des Sprachgebrauchs im Nationalsozialismus handelt. Unbeantwortet bleibt dennoch die Frage, ob diese besondere Art der Informationsstrukturierung ebenfalls als kennzeichnendes Merkmal der nationalsozialistischen politischen Sprache einzustufen ist oder ob es sich um eine diskursive Strategie handelt, die zur Politikerrede als kommunikativer Gattung im weiteren Sinne gehört. Erschließbar wäre das nur aus einer umfassenderen diachronischen Untersuchung der deutschen politischen Sprache, die jedoch über das Anliegen dieses Beitrages hinausgeht.

## QUELLENVERZEICHNIS

### A. Quellen für Textdokumente

Rede 30. Januar 1937, Reichstag Berlin: <<http://www.worldfuturefund.org/wffmaster/Reading/Hitler%20Speeches/hitler%20rede%201937.01.30.htm>> [letzter Zugriff am 18.12.2012].

Rede 30. Januar 1940, Sportpalast Berlin: <<http://www.worldfuturefund.org/wffmaster/Reading/Hitler%20Speeches/Hitler%20Rede%201940.01.30.htm>> [letzter Zugriff am 19.12.2012].

Rede 11. Dezember 1941, Reichstag Berlin: <<http://www.worldfuturefund.org/wffmaster/Reading/Hitler%20Speeches/Hitler%20Rede%201941.12.11.htm>> [letzter Zugriff am 21.12.2012].

### B. Quellen für Tondokumente

Rede 30. Januar 1937, Reichstag Berlin: <<http://www.youtube.com/watch?v=2MNtwkiMUqE>> [letzter Zugriff am 18.12.2012].

- Rede 30. Januar 1940, Sportpalast Berlin: <<http://www.youtube.com/watch?v=ezHV-ewgEKM>> [letzter Zugriff am 19.12.2012].
- Rede 30. Januar 1940, Sportpalast Berlin – Einleitung von Goebbels: <<http://www.youtube.com/watch?v=SlRy9MoN3Bg>> [letzter Zugriff am 19.12.2012].
- Rede 11. Dezember 1941, Reichstag Berlin:
- Teil 1/7: <<http://www.youtube.com/watch?v=wog4eE0QtQ0>> [letzter Zugriff am 20.12.2012].
- Teil 2/7: <<http://www.youtube.com/watch?v=7YJ7jyt5r1w>> [letzter Zugriff am 20.12.2012].
- Teil 3/7: <[http://www.youtube.com/watch?v=x3ODh\\_YMuxw](http://www.youtube.com/watch?v=x3ODh_YMuxw)> [letzter Zugriff am 20.12.2012].
- Teil 4/7: <<http://www.youtube.com/watch?v=1TWR9eNOHl0>> [letzter Zugriff am 20.12.2012].
- Teil 5/7: <[http://www.youtube.com/watch?v=\\_DFOFzPEOgA](http://www.youtube.com/watch?v=_DFOFzPEOgA)> [letzter Zugriff am 21.12.2012].
- Teil 6/7: <<http://www.youtube.com/watch?v=RuA5Zj9ftD0>> [letzter Zugriff am 21.12.2012].
- Teil 7/7: <<http://www.youtube.com/watch?v=jLObiZPQwiw>> [letzter Zugriff am 21.12.2012].

### C. Literaturhinweise

- Auer, P. (1991), *Vom Ende deutscher Sätze*, in „Zeitschrift für Germanistische Linguistik“, 19, S. 139-157.
- Auer, P. (2000), *On line-Syntax – oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen*, in „Sprache und Literatur“, 85, S. 43-56.
- Auer, P. / Couper-Kuhlen, E. (1994), *Rhythmus und Tempo konversationeller Alltagssprache*, in „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik“, 96: B. Schlieben-Lange (Hg.), *Rhythmus*, S. 78-106.
- Auer, P. / Selting, M. (2001), *Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation*, in K. Brinker et al. (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, XVI/2. Gesprächslinguistik*, Berlin, de Gruyter, S. 1115-1121.
- Beck, H.R. (2001), *Politische Rede als Interaktionsgefüge: der Fall Hitler*, Tübingen, Niemeyer.
- Bosco Coletso, S. (2013<sup>3</sup>), *Storia della lingua tedesca*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Ehlich, K. (1989), *Über den Faschismus sprechen – Analyse und Diskurs*, in K. Ehlich (Hg.), *Sprache im Faschismus*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 7-34.
- Ehlich, K. (1998), „... LTI, LQI, ...“. *Von der Unschuld der Sprache und der Unschuld der Sprechenden*, in H. Kämper, H. Schmidt (Hgg.), *Das 20. Jahrhundert. Sprachgeschichte – Zeitgeschichte*, Berlin, de Gruyter, S. 275-303.
- Eisenberg, P. (2006<sup>3</sup>), *Grundriss der deutschen Grammatik, II. Der Satz*, Stuttgart, Metzler.
- Klemperer, V. (1987<sup>4</sup>), *LTI. Notizbuch eines Philologen*, Köln, Röderberg.
- Polenz, P. von (1999), *Deutsche Sprachgeschichte, III: 19. und 20. Jahrhundert*, Berlin, de Gruyter.
- Schmitz-Berning, C. (1998), *Vokabular des Nationalsozialismus*, Berlin, de Gruyter.
- Schwitalla, J. (1994), *Vom Sektenprediger zum Plauderton. Beobachtungen zur Prosodie von Politikerreden vor und nach 1945*, in H. Löffler, K. Jakob, B. Kelle (Hgg.), *Texttyp, Sprechergruppe, Kommunikationsbereich*, Berlin, de Gruyter, S. 208-224.
- Schwitalla, J. (2003<sup>2</sup>), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*, Berlin, Schmidt.
- Selting, M. et al. (2009), *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*, in „Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion“, 10, S. 353-402. <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>> [letzter Zugriff am 06.03.2014].
- Vinckel, H. (2006a), *Zur interaktionalen Relevanz verbfreier Nachfeldbesetzungen*, in A. Deppermann, R. Fiehler, Th. Spranz-Fogasy (Hgg.), *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*, Radolfzell, Verlag für Gesprächsforschung, S. 295-318.
- Vinckel, H. (2006b), *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*, Wiesbaden, Deutscher Universitäts-Verlag.
- Volmert, J. (1989), *Politikerrede als kommunikatives Handlungsspiel*, München, Fink.
- Zifonun, G. / Hoffmann, L. / Strecker, B. (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*, Bd. II, Berlin, de Gruyter.

---

**ANHANG**

GAT-Basistranskriptkonventionen (gekürzt von Selting et al. 2009)

(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pausen (bis 1 Sek.)
(1.0)	Geschätzte Pause (ab 1 Sek.)
in=der	Verschleifung innerhalb von Einheiten
;, ::	Dehnung
akzEnt	Sekundärakzent
akZENT	Primärakzent
ak!ZENT!	extrastarke Akzentuierung
?	hoch steigende Tonhöhebewegung am Einheitenende
,	mittel steigende Tonhöhebewegung am Einheiteende
-	gleichbleibende Tonhöhe am Einheitenende
;	mittler Tonabfall am Einheitenende
.	tiefer Tonabfall Einheitenende
<<acc> >	zunehmende Sprechgeschwindigkeit
<<rall> >	abnehmende Sprechgeschwindigkeit

**GIORGIO ANTONIOLI** • Ph.D. student at the University of Turin. His research activity focuses on spoken German linguistics, conversation analysis, construction grammar, pragmatics of connectives and of discourse markers.

**E-MAIL** • [giorgio.antonioli@unito.it](mailto:giorgio.antonioli@unito.it)



# THE MULTILINGUAL CONTEXT AS AN EXTRINSIC MOTIVATION FACTOR FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING

A case study

---

Luisa BOZZO

**ABSTRACT** • Multilingualism is a natural condition for humans. Recent studies on multilingual education have demonstrated its worth in developing the cognitive abilities and the character of learners, in addition to framing intercultural minds, a must in our increasingly globalizing world. The learning context plays an essential role in the achievement of these objectives, constituting one of the main elements of extrinsic motivation for language learning. This study analyses the motivational factors of a specific multilingual environment, that of the Liceo Internazionale Europeo Statale “Altiero Spinelli” of Turin, Italy, where students are stimulated to learn foreign languages and the English language in particular. This high school has a peculiar curriculum, based on the “L1 Project” which regulates all educational aspects. The factors taken into consideration are the curricular objectives, the participants, the languages and nationalities involved, the pedagogical approach, the teaching and learning of the English language, and several dimensions of the extended context. The paper features the results in terms of English language learning, considers the strengths and the weaknesses of the programme and suggests some directions for the development of its teaching and the learning environment.

**KEYWORDS** • language learning motivation, multilingual learning context, foreign language learning, English as a foreign language.

*If we focus then not on separate languages as we have done in the past, but on the bilingual or multilingual discourse practices that we need and that are readily observable in bilingual classrooms, we can see that bilingual arrangements that build on translanguaging [...] is indeed the only way to build the plurilingual abilities that we will need in the future.*  
García (2009: 297, quoted in Jørgensen et al. 2012)

## 1. Introduction

**MULTILINGUALISM** is often considered a natural human condition, whereas monolingualism would be the exception (Chow & Cummins 2003), at least in non-western communities (Canagarajah & Wurr 2011). The most recent studies on multilingualism show that a multilingual education is valuable and effective in developing the learners' cognitive faculties and identity (Cenoz & Genesee 1998; Murray et al. 2011). Furthermore, multilingualism is said to facilitate cultural intercomprehension, an essential competence in an increasingly globalized

world (Bhatia & Ritchie 2013; Canagarajah & Wurr 2011). The learning context plays a fundamental role towards reaching these objectives, since it constitutes one of the main external factors for language learning motivation (Wenden 1991), which in turn is “one of the main determinants of second/foreign language (L2) learning achievement” (Dörnyei 1994: 273). According to Ryan & Deci,

*Extrinsic motivation* is a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome. Extrinsic motivation thus contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity simply for the enjoyment of the activity itself, rather than its instrumental value (2000: 60).

Ryan & Deci develop the construct of extrinsic motivation into a number of categories, which they collocate in a continuum between “impoverished forms of motivation” and others representing “active, agentic states”, depending on the degree of “personal endorsement and [...] feeling of choice” of the learner through the processes of internalization and integration: external regulation, introjected regulation, identification, and integrated regulation.<sup>1</sup>

This study examines the main elements of a specific multilingual learning context, that of the International European State High School “Altiero Spinelli” of Turin, Italy,<sup>2</sup> as they contribute to creating a stimulating environment for the learning of foreign languages, with special focus on English, in a way to favour the internalization and integration of the proposed “values and behavioral regulations” (Ryan & Deci, 2000: 60). This Italian state school is unique as far as its organization and curriculum design are concerned, thanks to its core “L1 Project” which determines the school’s learning objectives, and which may be observed as an example of good language teaching practices.

The perspective here adopted is from a “particularised, contextually grounded and qualitative angle of inquiry” in contrast with mainstream research in the language learning motivation field, “which has been concerned more with the general than the particular, with statistical averages and relations rather than rich descriptive analysis” (Ushioda 2011: 11). Therefore the focus of the study is a descriptive analysis of a configuration of educational practices as they may determine the comparative success of the school’s language learning programme. The contextual elements here taken into consideration are: the learning objectives, the learners, the teaching staff, the languages, the language teaching approach, the role of the English language in the school, and the school’s extended context. The second part of the paper outlines the promising results so far, examines the downsides of the project and delineates the developments which might improve it.

## 2. Objectives

As is stated in the “L1 Project” guidelines, a peculiarity of the school is the presence of a high number of non-Italian speaking students and bi- or tri-lingual students, and a teaching staff composed of Italian state teachers and native teaching consultants, whose role is to teach languages and other subjects in CLIL modality and in an intercultural perspective. The study of language is introduced not only as a vehicle for meaning, but as a world view shaping different

<sup>1</sup> Ryan and Deci (2000: 61) associate “external regulation” to “salience of extrinsic rewards or punishments” in terms of “compliance/reactance”; “introjection” is seen as “ego involvement” and “focus on approval from self or others”; “identification” is defined as “conscious valuing of activity” and “self-endorsement of goals”; finally, “integration” is associated to a “hierarchical synthesis of goals” and “congruence”.

<sup>2</sup> <[www.istitutoaltierospinelli.eu](http://www.istitutoaltierospinelli.eu)> [last accessed 27/03/2014].

---

cultural identities. The experiential comparison between differing cultures fosters the awareness of the complexity and variety of contemporary society, and the development of a truly international and European conscience based on the sharing of common ethical and social values such as peace, tolerance, mutual knowledge and respect (Piano dell'Offerta Formativa 2013). In this regard, the main objectives of the teaching team's concerted action are as follows: develop and enrich the bi/trilingual students' language education; introduce Italian-speaking students to a European educational dimension through the extensive study and use of foreign languages; favour cultural integration through the continuous exchange of experiences among students of different nationalities, in a perspective of reciprocity, tolerance and cooperation; plan and implement CLIL programmes in languages other than Italian.

### **3. People & Languages**

The atmosphere of the Liceo is truly international, thanks to the number and variety of nationalities present at all times of the school year. The recipients of the "L1 Project" are: bi/trilingual students; Italian native speaking students; non-Italian native speaking students on permanent or temporary stay. Most of the students have already attended the "Altiero Spinelli" primary and/or lower secondary school, which are organized according to the "L1 Project" principles too. Students from other secondary schools are admitted after passing an entry test in Italian, maths, English and French or German. About a third of the students are bi/trilingual or non-Italian native speakers. Most of the Italian native speakers have a multilingual background too, owing to their upbringing or family history; for instance, some students spend time abroad on a regular basis because of their parents' jobs, because they visit their extended family, or for extra-curricular educational purposes.

The most widespread languages among students are English, French and German; other students speak Romanian, Arabic, Spanish, Chinese and some others. The language department staff is composed of native Italian state teachers and native English, French, German and Chinese conversers and consultants. The school also promotes student and teacher exchanges, and welcomes visiting students, teachers, trainee teachers and interns for short- and long-term periods; for example, as far as English teaching is concerned, in the past few years there have been a one-year Fulbright scholarship recipient from Chicago, USA, a three-month exchange teacher from Sydney, Australia, a group of interns on a two-month AIESEC<sup>3</sup> cultural exchange project from Belgium, Poland, Estonia, Turkey, Brazil and India.

### **4. Language Teaching & Learning**

According to the school project, the students' language learning process is facilitated through informed eclectic methodology, with special emphasis on the naturalness of acquisition and the prevalence of communicative purposes. Linguistic knowledge and competence are subsequently studied and developed to enhance fluency and accuracy. Most lessons are co-taught by a state teacher and a consultant or converser, and students are grouped according to their learning needs. The approach is multimodal in order to stimulate all levels and learning styles, where difference is considered a source of enrichment: non-native Italian speakers learn their mother tongue (English, French or German) as their first language, Italian as their second, and at least one third foreign language; native Italian speakers learn at least two foreign languages; bi/trilingual speakers join groups on the basis of their language levels. Although most subjects are taught in Italian, all students learn some disciplines in another language, either

---

<sup>3</sup> AIESEC is an international student association, <[www.aiesec.org](http://www.aiesec.org)> [last accessed 27/03/2014].

in modular or immersive format; for instance, the three internationalization programmes (ESABAC,<sup>4</sup> German option and Chinese option) include the immersive study of, respectively: history in French & debate in English; history, geography & music in German; music in Chinese.<sup>5</sup> Classes and groups are formed according to the students' course of study and subject choice. There are several curricula, each entailing the study of one, two or three modern languages among French, German and Chinese, in addition to Italian and English.

A wealth of multilingual curricular and extracurricular projects are carried out in order to promote the interplay of formal, informal and incidental language learning, with great attention to exploiting opportunities for peer cooperation between students speaking different languages and for contact with external learning contexts. These include: the multilingual school journal, Spin!;<sup>6</sup> the European Language Label-awarded<sup>7</sup> multilingual drama lab and theatre company; the cinema lab, Siescinema;<sup>8</sup> regular participation in the Erasmian European Youth Parliament<sup>9</sup> (EEYP) since 2006; the school orchestra; maths, ICT, chess, skiing and rugby teams etc. To provide a minor example, the translation team who participated in the Juvenes Translatores<sup>10</sup> 2009 competition was composed of a native French student, a native Italian, a bilingual German-Italian, a bilingual German-English and a native English speaker, each translating from and into different pairs of languages; at the preparatory meetings for the competition, teammates and teachers alike regularly code-switched from and to all the languages spoken in the group to communicate effectively.

## 5. English Language Teaching

The English language has a prominent role in the linguistic panorama of the school, being studied as a foreign language as well as being used as a lingua franca alongside Italian by both teachers and students. 50% of all English language, culture and literature courses are co-taught by a regular teacher and a native English-speaking converser or consultant. English is employed in the CLIL teaching of history or art history for one period a week throughout some of the five-year courses, and in the modular teaching of biology, geography, maths, physics and physical education by English native consultants with different accents (British, Scottish, standard American, Australian, etc.), backgrounds and teaching styles. In addition to the above-mentioned multilingual projects where English is used extensively, students may also choose to enrol in extra-curricular English courses preparing for Cambridge English examinations,<sup>11</sup> namely Preliminary (PET) in the second year, First (FCE) in the fourth year and Advanced (CAE) in the fifth year. In addition, the school has recently been recognised as an International Cambridge Centre by the University of Cambridge International Examinations.<sup>12</sup> Therefore students may take IGCSE and AS/A-Level exams. The courses activated so far, taught by native English consultants, are English as a first language, English as a foreign language, Science

<sup>4</sup> Italian-French bi-national high school degree ("ESAME di stato" and "BACCALURÉAT").

<sup>5</sup> See the video *Start App – Il Cinese in sette note* at <[www.raiscuola.rai.it/articoli/start-app-il-cinese-in-sette-note/16397/default.aspx#l](http://www.raiscuola.rai.it/articoli/start-app-il-cinese-in-sette-note/16397/default.aspx#l)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>6</sup> <[www.istitutoaltierospinelli.eu/index.php?act=viewCat&catId=193](http://www.istitutoaltierospinelli.eu/index.php?act=viewCat&catId=193)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>7</sup> The European Language Label is "an award encouraging new initiatives in the field of teaching and learning languages" awarded by the European Commission, <[http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/language-label\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/language-label_en.htm)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>8</sup> <[www.youtube.com/user/siescinema](http://www.youtube.com/user/siescinema)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>9</sup> <[eeyp.eu](http://eeyp.eu)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>10</sup> <[ec.europa.eu/translatores](http://ec.europa.eu/translatores)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>11</sup> <[www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>12</sup> <[www.cie.org.uk](http://www.cie.org.uk)> [last accessed 27/03/2014].

---

Combined, Economics, and Art and Design. Another opportunity that the best and most independent students are encouraged to take is to spend part or all of their fourth year in an English-speaking country, thanks to an agreement between the Italian government and several other countries. The most popular destinations are the USA, Canada, Australia and New Zealand; some students opt for Scandinavian countries or Japan, where English is used extensively as a medium of instruction. Students attend school regularly for the entire period of their stay abroad and keep in touch through the Internet with their teachers and class in Italy. When they come back, students take an examination for re-admission to the fifth year and are encouraged to share their experience with their schoolmates through presentations, lectures and brief workshops. The panoply of these initiatives allow for contact with and use of several varieties, for instance English as an International Language (EIL) or as a Lingua Franca (ELF), which is used by native speakers of other languages who use English to communicate (e.g. German native speakers and French native speakers), English as Second Language (ESL), which is used by students coming from countries where English is a second language like Sri Lanka and South Africa, English for Special Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP), which are introduced by teachers and developed alongside the performance of the school activities.

## **6. Synergies**

The linguistic environment of the school has an osmotic relationship with its extended context, here considered in its main dimensions, according to a model adapted from Serragiotto (2003: 2-3).

Inner environment: from the very beginning students are introduced to less traditional educational approaches and methods, flexible programmes and group fluidity. Student interaction and socialization is encouraged and favoured by rich exchange opportunities. Student autonomy and cooperation are fostered in challenge-based activities, whereas learning responsibility is spurred by providing choice options. Educational innovation and experimentation are usually very welcome in the school and by parents.

Socio-linguistic dimension: the school context is multilingual at all levels and in all situations, and the general attitude towards multilingualism and foreign-language-speaking communities is very positive. Students feel proud to belong to the school community and strive to understand and speak the school's languages and each other's languages. Italian and English prevail as languages of instruction and communication; however, it is common to overhear three or four languages being spoken in any classroom, corridor or staff room at any time of the school day.

Socio-cultural dimension: students and families, who choose this school purposefully, are aware of the benefits of multilingual education, witnessing it in their daily school life, especially since it provides further educational and employment opportunities. On the whole, learning and education are highly regarded, and academic achievement is valued as a powerful means of personal and professional development.

External environment: the attitude of the local population towards the school's peculiarity is ambivalent. Being a relatively new institution, which started in 1994 but was officially founded in 2000, it is not widely known in the city of Turin and is gradually earning recognition. On the one hand, the school is appreciated as a good example of pedagogical experimentation and academic excellence; its students and staff are credited for their achievements, therefore being admitted to the school is an ambitious goal for the many who take the entrance examinations. On the other hand, the school is often seen as an élitist oddity by students, staff and families from other schools, and its presence and initiatives are at times challenged with manifestations that range from petty harassment to open hostility. There is an

unfortunate history of minor and major obstructionism, whose latest occurrence was a mass square demonstration against the destination of sorely-needed new classroom space to the school.

Socio-political and economic dimension: the local and national authorities are, quite understandably, in favour of the school's successful experimentation. The school was born as a result of the educational needs of a number of international organizations (European Training Foundation,<sup>13</sup> International Training Centre of the ILO<sup>14</sup> and Bureau International du Travail, UNESCO,<sup>15</sup> UNICRI,<sup>16</sup> UN System Staff College,<sup>17</sup> etc.) based in Torino. In the past a number of conventions were signed with local councils and boards for financial subsidies. Regrettably, at present authorities and official organizations do not offer any kind of concrete support. Therefore the cost of the L1 Project, which mainly consists in the consultants' fees, is entirely supported by the students' families with some relief provided by the grants and awards won through participation in, respectively, national and international projects and competitions.

## 7. Results

The students of the Liceo "Altiero Spinelli" consistently show interest and engagement in the learning of the English language, with good and even excellent results. An informal survey<sup>18</sup> among a sample of students (66 in total) from the first (26 students), fourth (20 students) and fifth year (20 students) has yielded homogenous results as far as the main extrinsic motivation factors for learning the English language are concerned. All but one stated that they like learning English ("Yes, SURE!"; "we love this language"), and indicated several extrinsic types of motivation as their main reasons for studying it: from the mainly external regulatory "because it is a compulsory school subject" (very few respondents) to the more internalized considerations about career perspectives ("it's always asked in job interviews"), international communicative needs ("to meet new people"; "it's the language everybody understands/speaks"; "without English there is no point to live in a modern world"), the desire "to speak English like an English person" and "to settle in an English-speaking country". Several respondents stated that they study English because "it's a wonderful language/a musical language/such a beautiful and multilayered language", they "like the sound of words" and "[m]oreover, English literature is very interesting and fascinating and being able to read novels and poems in the original language is fantastic!" – which may be ascribed to an intrinsic type of motivation. The principal motivational factors for language learning pertaining to the Liceo "Altiero Spinelli" are the following: the presence of mother-tongue teachers, who some define as "very competent", who "speak only English with us" and "teach us very well"; the teachers' "attitude and linguistic preparations [sic]"; the fact that several subjects are taught through the medium of English; the choice of "interesting themes of conversation"; the "international environment"; the high number of projects involving the use of English, the EEYP especially; the opportunity of taking international certificates for language competence; school trips to foreign destinations. In addition, the respondents to the survey identified a number of points

<sup>13</sup> <[www.etf.europa.eu](http://www.etf.europa.eu)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>14</sup> <[www.itcilo.org/en](http://www.itcilo.org/en)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>15</sup> <[www.centrounesco.to.it](http://www.centrounesco.to.it)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>16</sup> <[www.unicri.it](http://www.unicri.it)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>17</sup> <[www.unssc.org](http://www.unssc.org)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>18</sup> The survey, conducted on 28 March 2014, was submitted to students in small groups, who responded anonymously to these questions: 1) Do you like learning English? 2) Why do you learn English? 3) What factors make English learning motivating in this school? 4) What factors would encourage you to learn more?

which would further motivate their English language learning: “group activities”, more weekly conversation lessons with “young mother tongue teachers interacting with us during the lesson”, “more knowledge about the English culture”, “international exchanges” and contact with English-speaking students.

Language proficiency may be considered a significant outcome of strong learning motivation. No comprehensive quantitative study of language learning achievement within the school has been carried out so far. However, partial data gathering and direct observation of student and alumni performance and results in the years 2006-2014 highlight the following:

- spoken and written communicative fluency and expressive efficacy in English when faced with informal and formal situations within and beyond the school context;
- the average English CEFR level of non-native school leavers is B2/C1, as confirmed by the results of those who take international language examinations;
- with very rare exceptions, all alumni continue their studies at university, with very successful results in their English language examinations.

Those who choose Italian universities confirm their interest in the English language as an object of study and as a means of communication by enrolling in English-taught programmes, and often winning scholarships which require good knowledge of English (e.g. European Erasmus programmes). An ever-increasing number, also among native Italian-speaking students, opt for foreign universities in English-speaking countries or where English is used as a medium of instruction.

In addition to these, a number of desirable multilingual skills are observable among students of all ages:

- a high degree of student engagement in curricular and extra-curricular activities involving the direct and indirect study of languages;
- confrontation and transfer of competencies between languages;
- good development of thinking skills;
- cross-breeding of interests;
- effortless code-switching.

## **8. Discussion**

In spite of the very encouraging results in terms of student motivation towards the learning of languages and English especially, a number of issues might be tackled in order to develop the full potential of the programme. The following weaknesses in the system constitute a direct or indirect hindrance to the students’ motivation and need re-thinking in terms of funding, planning, monitoring and evaluation.

Facilities: the school has very limited and inadequate facilities. There are an acclaimed drama group, an orchestra and a rugby team, but there is no theatre, no music room and no rugby (or football) pitch. The gym is shared with two other schools occupying the same building. Most classrooms are so cramped that activities requiring space are impracticable; the extra rooms for group tuition are even smaller, underfurnished, inadequate in number and situated far from the main classrooms. The school’s timetable has lessons in the morning and in the afternoon, but there is no canteen and no adult surveillance, so students have to leave the school and loiter outside at lunch break. None of the labs (computer, biology, chemistry) has sufficient provision for a whole class. The school assembly room is shared with another school and may accommodate only half of the students at one time. Worst of all, there are so few classrooms that the school cannot accept all of the applicants, and every year a higher number of aspiring students is turned down.

Resources: a recent Italian law (L. 90/2012) promises to provide the children of the nearby European Training Foundation staff with plurilingual education in compliance with the European Schools system.<sup>19</sup> In spite of the law, the school's multilingual programme is no longer being funded. One of the consequences is that substantial financial cuts are being made, to the detriment of the quantity and quality of teaching. Spending cuts do a disservice to students who are grouped in large and at times heterogeneous groups, and are perpetrated at the expense of consultants whose retribution is kept at a minimum. The needs for more consultancy hours for language teaching and CLIL modules cannot be met. In addition to that, the best and most experienced consultants, who have non-renewable fixed-term contracts of nine months, often choose to move on to better jobs, with repercussions on teaching continuity and wasting the resources invested in their in-service training.

Curricula: both the Italian state syllabi for secondary school and the L1 project objectives are ambitious and wide-spanning. It is often difficult to match them in complete and unabridged programmes, owing to the only partial compatibility between teaching resources and educational demands. The result is that staff and families overextend, teachers and students burn out, and programmes shrink.

Time management: the school's packed weekly schedule imposes periods of 50 minutes instead of 60, which produces condensed or even frenzied teaching. Concurrently, the school timetable is extremely complex, with 26 classes,<sup>20</sup> different pairs of teachers co-teaching and different language and subject groups meeting at different times. Hectic schedules do not allow for regularity in teachers' meetings, therefore hampering teacher communication and cooperation. Furthermore, overlapping initiatives, conferences, field trips and exchanges often reduce the number of regular teaching hours.

Teacher education: teachers new to the school find it difficult to adjust to the project requirements, since they have no specific education in multiculturalism, plurilingualism or CLIL, do not know how to work in a team, and occasionally have inadequate language proficiency; sometimes they respond with frustration or conflict, which impacts negatively on students' attitudes and performance.

*Data comparability:* international schools are excluded from the Kangourou<sup>21</sup> English language competitions, and the OCSE-PISA tests<sup>22</sup> in Italy do not include foreign languages so far. Fair competition might stimulate students' motivation, and comparison with other schools might provide insightful data about the school's achievements, strengths and weaknesses.

## 9. Developments

In the light of the above-mentioned difficulties, further development is desirable in a number of areas. Gradual and steady improvement would create an all-round motivation-fostering environment as regards:

- Language curriculum design which includes the transferability of knowledge, skills and competencies. In order to optimize teaching time and to achieve cognitive, metacognitive and interdisciplinary objectives, it is highly recommended that language course contents and activities should be coordinated. For example, the Italian syllabus

<sup>19</sup> "L'Italia si adopererà per fornire un'adeguata istruzione scolastica materna, primaria e secondaria ai figli del personale della Fondazione garantendo un apprendimento plurilingue coerente con il sistema delle Scuole Europee (L. 90/2012)".

<sup>20</sup> In the 2013-2014 school year.

<sup>21</sup> <[www.kangourou.it](http://www.kangourou.it)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>22</sup> <[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012\\_it\\_00](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_00)> [last accessed 27/03/2014].

---

may focus on analysing and synthesising, the English one on dictionary use for decoding and encoding purposes, the French one on translation, and the German one on resource use and project management.

- Strengthening the tradition of interdisciplinary and group projects in order to overcome the students' perception of subjects as separate entities and with the aim of encouraging their ability to collaborate.
- Attention to teachers' needs in terms of life-long training and professional development. The initiatives which would probably prove the most helpful are the reinforcement of team-teaching culture, mentoring and focus groups. Involvement in teacher associations and teacher development programmes promoted by external partners would be beneficial too.
- Higher number of linguistic consultancy hours. The optimal arrangement would be full-time co-teaching for all languages, as the L1 project originally established. This would allow for smaller work groups with more intense interaction and oral practice.
- Extension of the project to more languages and cultures, among those already represented in the school by students, like Spanish, Romanian and Arabic. This would allow launching language learning in the intercomprehension modality, with greater involvement of the students and their families, and shared learning responsibility.
- Development of collaborative learning paradigms based on the use of ICT and the media, including online portfolios, learning management systems, open source resources and cloud computing.
- Enhancement of community spirit and increased involvement of families and alumni through associations and fund-raising events.
- Expansion of networking and cooperation at local, national and international levels. Connections might lead to vocational internships for students, more student and class exchanges, and Comenius programmes. Contact with universities might help adjust syllabi to their requirements and improve the students' preparation for university life.
- Extension of the international exams programme. Besides their interest in a wider selection of AS/A-Level exams (i.e. biology and chemistry), senior students often need to take the IELTS<sup>23</sup> exam as well as write their own personal statement in good academic English as application requirements for university. Other students are interested in taking the International Baccalaureate<sup>24</sup> (IB), a high school diploma recognized worldwide.
- Collaboration with the University of Torino and other institutions on applied linguistics research. The Liceo Spinelli would provide very fertile ground for trainee teacher programmes, research-action practices and investigations in the fields of, for example, longitudinal language learning acquisition, bilingual and multilingual education, comparison of SLA<sup>25</sup> progress between different linguistic groups, experimentation of teaching techniques, and correlations between aptitude, attitude and motivation.

## 10. Conclusion

This study has examined the main extrinsic factors determining the strong motivation of the students of an International School to study foreign languages, in particular English. Hitherto the project of the school has proved thoroughly motivating for students, thanks to its

---

<sup>23</sup> International English Language Testing System, <[www.ielts.org](http://www.ielts.org)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>24</sup> <[www.ibo.org](http://www.ibo.org)> [last accessed 27/03/2014].

<sup>25</sup> Second Language Acquisition.

objectives, curricula, amalgam of students, teachers and languages, pedagogical approach, ELT methodologies, and synergies with the extended context; among the winning factors are the consistent pursuit of intercultural values, a good sense of community and a strong element of student choice over a wide variety of subjects and activities. A number of aspects which might further enhance students' motivation have been identified, among which the coordination of syllabi, time-management optimization, in-service teacher training, networking and internationalization. The ultimate aim of this article is to disseminate an example of good multilingual education practice which might prove useful to teachers, school managers and curriculum designers.

## REFERENCES

- Bhatia, T.K. / Ritchie, W.C., (2013) (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd edition), Chichester, Wiley-Blackwell.
- Canagarajah, A.S. / Wurr, A.J. (2011), *Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions*, in "The Reading Matrix", Vol. 11(1), pp. 1-15.
- Cenoz, J. / Genesee, F. (1998) (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon/Philadelphia/Toronto, Multilingual Matters.
- Chow, P. / Cummins, J. (2003), *Valuing multilingual and multicultural approaches to learning*, in S.R. Schecter & J. Cummins (eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*, Portsmouth, Heinemann, pp. 32-61.
- Dörnyei, Z. (1994), *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*, in "The Modern Language Journal", 78(3), pp. 273-284.
- García, O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Chichester, Wiley-Blackwell.
- Jørgensen, J.N. et al. (2012), *Polylingualism, Multilingualism, Plurilingualism*, in *A Toolkit for Transnational Communication in Europe* <<http://www.toolkit-online.eu/docs/polylingualism.html>> [last accessed 15/07/2013].
- L. 90/2012: *Legge 05 giugno 2012, n.90, Art.3, in materia di Ratifica ed esecuzione dell'Accordo di sede tra la Repubblica italiana e la Fondazione europea per la formazione professionale, con allegato, fatto a Torino il 22 gennaio 2010.*
- Murray, G. et al. (2011) (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*, Clevedon/Philadelphia/Toronto, Multilingual Matters.
- Piano dell'Offerta Formativa a.s. 2011-2012* [unpublished document], Scuola Internazionale Europea Statale "Altiero Spinelli", Torino. <<http://www.istitutoaltierospinelli.eu/images/File/2011%202012/POF%202012.pdf>> [last accessed 29/03/2014].
- Ryan, R.M. / Deci, E.L. (2000), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions*, in "Contemporary Educational Psychology", 25, pp. 54-67.
- Serragiotto, G. (2003), *La progettazione e CLIL: I criteri per un modello*, modulo online in <[http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=120361](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=120361)> [last accessed 15/07/2013].
- Ushioda, E. (2011), *Motivating Learners to Speak as Themselves*, in G. Murray et al. (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*, Clevedon/Philadelphia/Toronto, Multilingual Matters, pp. 11-24.
- Wenden, A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

**LUISA BOZZO** • Teacher of English language and literature at the International European High School "Altiero Spinelli" of Torino, Italy, and a doctoral student of English language studies at the University of Torino, Italy, where she graduated in English Language and Literature. She is specialized in Content and Language Integrated Learning (CLIL), Second Language Teaching, and ICT for Teaching. At present she is co-author and tutor of an online workshop in English linguistics at the University of Torino. Her publications include papers on EFL blended learning, learner corpus research, and the teaching of English literature. Her current interests are in the fields of lexicology, lexicography, corpus linguistics and ELT.

**E-MAIL** • [luisa.bozzo@unito.it](mailto:luisa.bozzo@unito.it)

# PARODIA E INTERTEXTUALIDAD EN LA TRILOGÍA AMOROSA DE ENRIQUE JARDIEL PONCELA

---

Barbara GRECO

**ABSTRACT** • *Parody and intertextuality in Enrique Jardiel Poncela's love trilogy.* The article analyses Enrique Jardiel Poncela's humorous trilogy (*Amor se escribe sin hache*, 1928, *¡Espérame en Siberia, vida mía!*, 1929, *Pero...¿hubo alguna vez once mil vírgenes?*, 1931) from the perspective of parody. It focuses on the technique of dehumanization in the caricatural characters and on the humoristic demystification of the literary *clichés* that characterize the erotic literature; moreover, it studies the intertextuality with the romantic genre –“hypogénre” – and in specific texts – “hypotexts” –. Through the use of Genette, Bachtin and Segre's theories, it examines the parody phenomenon, according to its multiple manifestations in the trilogy. Finally, the article analyses the aphoristic language and the avant-gardist typographic experimentation as important elements of Jardiel's parodical project.

**KEYWORDS** • Modern Spanish literature, parody, humor.

*El humorismo es una paradoja vital y solemne.*  
Ramón Gómez de la Serna, *El novelista*

**ENRIQUE** Jardiel Poncela (1901-1952), humorista destacado de la “otra generación del 27”, la de “creadores del humor contemporáneo”, tal y como la definió Laín Entralgo (*apud* López Rubio 2003: 42), compuesta por José López Rubio (1903-1996), Antonio de Lara “Tono” (1896-1978), Edgar Neville (1899-1967) y Miguel Mihura (1905-1977), es considerado uno de los renovadores del teatro cómico español del siglo XX. Su importante papel en la elaboración de una dramaturgia basada en el *nonsense* y en lo inverosímil, que anticipa y preanuncia el teatro del absurdo, ha llevado la crítica a interesarse principalmente en este ámbito de su producción, desatendiendo su obra novelística. Pese al escaso interés por parte de los estudiosos<sup>1</sup>, las novelas de Jardiel, publicadas entre 1928 y 1932 en la “Colección de grandes novelas humorísticas” de Biblioteca Nueva, conocieron un notable éxito de público, como atestigua Ramón Gómez de la Serna, quien, hablando de su primer título, *Amor se escribe sin hache* (1928), comenta que “su éxito fue fantástico, pues lo leían desde las horteras de la rambla hasta los filósofos” (Gómez de la Serna 1973: 8). Cabe señalar, asimismo, que la producción novelística de Jardiel, siguiendo la estela de su teatro, se ve marcada por una profunda experimentación lingüística y literaria, que se revela fundamental para la aprehensión de su estética humorística, conocida con el nombre de *jardielismo*.

---

<sup>1</sup> Además de las ediciones críticas de las novelas, editadas por Cátedra y Biblioteca Nueva, se han publicado algunos artículos y una monografía, por los cuales remitimos a la bibliografía.

Aprovechando la gran difusión de novelas y cuentos erótico-sentimentales en boga en las primeras décadas del siglo XX<sup>2</sup>, Jardiel lleva a cabo una original operación de reescritura paródica de los arquetipos literarios – formales y semánticos – que caracterizan la narrativa amorosa. Sus primeras tres novelas, *Amor se escribe sin hache, novela casi cosmopolita* (1928), *¡Espérame en Siberia, vida mía!, novela de aventuras* (1929), y *Pero... ¿hubo alguna vez once mil vírgenes?*, *novela del donjuanismo moderno* (1931), pueden legítimamente considerarse una trilogía de amor en versión humorística, donde el autor lleva a cabo un proceso de desmitificación y consiguiente superación de los falsos tópicos y clisés de la literatura rosa a través de un humor corrosivo e iconoclasta, que se convierte en una poderosa arma – Jardiel lo define el ‘desinfectante’, el ‘alcaloide’ de la literatura vulgar – para combatir un género literario que el autor juzga anquilosado y trivial. El humor, por tanto, constituye la clave de escritura y de lectura de estas novelas y se traduce en la adopción de la parodia como modalidad textual que, por su estatuto, comunica y dialoga con otros textos previos – hipotextos, según la terminología de Genette – o con los paradigmas del género amoroso, asumido como modelo abstracto – hipogénero – conllevando relaciones intertextuales múltiples y complejas.

Empezaremos este breve recorrido a lo largo de las referencias literarias aludidas o manifiestas presentes en la trilogía con el análisis de específicas correspondencias intertextuales, para luego investigar la intrincada red de relaciones que las tres novelas establecen con el género erótico-sentimental por medio de la parodia. Abarcaremos, finalmente, el estudio de las normas que rigen los mecanismos de esta singular práctica literaria.

Desde el punto de vista metodológico, nos serviremos de las teorías de Segre sobre la fenomenología de las fuentes. En un célebre ensayo, el crítico italiano establece la diferencia entre los conceptos de “intertextualidad” e “interdiscursividad”, sugiriendo la adopción de la primera categoría para referirse únicamente a las relaciones endoliterarias y el empleo de la segunda, conocida también como “intermedialidad” o “pluridiscursividad” bajtiniana (Bajtín 1979: 33), para indicar las relaciones semiológicas – exoliterarias – que cada texto entabla con todos los enunciados y ‘discursos’ de otras artes:

Poiché la parola intertestualità contiene “testo”, penso essa sia usata più opportunamente per i rapporti fra testo e testo (scritto, e in particolare letterario). Viceversa per i rapporti che ogni testo, orale o scritto, intrattiene con tutti gli enunciati (o discorsi) registrati nella corrispondente cultura e ordinati ideologicamente, oltre che per registri e livelli, proporrei di parlare di interdiscorsività (con neologismo affine alla pluridiscorsività di cui parla Bachtin) (Segre 1982: 28).

En el caso de la trilogía amorosa jardieleasca, las apelaciones y referencias a otros textos y la contaminación con diferentes formas artísticas nos permiten observar la copresencia de ambas categorías.

Si bien la cuestión de la interdiscursividad no será objeto de este estudio, nos limitaremos a señalar la confluencia de elementos procedentes del lenguaje cinematográfico, fotográfico, periodístico y publicitario en las tres novelas. Las alusiones al séptimo arte, que Jardiel conocía muy bien<sup>3</sup>, se observan tanto en los primeros planos de los personajes, confeccionados por el autor y que Lacosta describe como ejemplos de “grafismo cinematográfico dentro del mejor

<sup>2</sup> Entre los escritores españoles más populares que cultivaron este género destacan Eduardo Zamacois, Felipe Trigo, Alberto Insúa, Antonio de Hoyos y Vinent, Rafael López de Haro y Pedro Mata. La difusión de novelas erótico-sentimentales está atestiguada por el éxito de la colección “Novela rosa” (1924-1939), de Editorial Juventud; cfr. Lejárraga 2011.

<sup>3</sup> Jardiel trabaja como guionista en Hollywood en 1932, 1934 y 1935, contactado por la Fox; en 1933 realiza los *Celuloideos rancios*, cortometrajes retrospectivos que sonoriza con un texto humorístico y paródico, subvirtiendo su sentido original; en 1935 prepara la versión cinematográfica de su comedia *Angolina o el honor de un brigadier*; en 1938 dirige los *Celuloideos cómicos*.

---

estilo surrealista” (Lacosta 1964: 504), como en las situaciones cómicas que remiten a los *slapsticks* del cine mudo, gracias a la mecanización bergsoniana del lenguaje corporal que caracteriza los grotescos personajes novelescos:

El propio humor gestual que inunda la novelística y la dramaturgia de Jardiel contribuye a la creación de un clima peculiar de irrealidad, cercano al desbocado cine cómico de Buster Keaton o Harold Lloyd. Los alocados personajes oscilan entre el slapstick cinematográfico y el puro dadaísmo, funcionando como maquinarias fuera de control, lo cual remite tanto a Bergson como a Chaplin (Domínguez Leiva 2011: 111).

La fuerte experimentación tipográfica de las novelas se manifiesta a través de la reproducción de letras de tamaño creciente, la representación gráfica de anuncios y carteles publicitarios y la presencia de imágenes que “reflejan la predominancia de lo visual” (Domínguez Leiva 2011: 112). La práctica de la contaminación interdiscursiva o intermedial supone un claro contacto con las vanguardias literarias y artísticas de los ‘rugientes’ años veinte, bajo cuyo clima renovador el autor compuso su trilogía, detectable en la hibridación de diversos lenguajes artísticos y en la dimensión rupturista del humor jardielesco, de ascendencia ramoniana.

Volviendo a la cuestión de la intertextualidad en el sentido segriano del término, podemos descubrir una primera e importante relación entre la trilogía de Jardiel y la producción juvenil del italiano Pitigrilli, seudónimo de Dino Segre (1893-1975). Se trata de *Mammiferi di lusso* (1920), *La cintura di castità* (1921), *Cocaina* (1921), *Oltraggio al pudore* (1922) y *La vergine a 18 carati* (1924), novelas y cuentos ‘pecaminosos’ compuestos antes de la conversión del autor al catolicismo (1948) y traducidos al español a partir de 1923<sup>4</sup>. Muchos críticos han reconocido el influjo del humorista italiano en la obra de Jardiel, avalado por las declaraciones de Miguel Mihura, amigo y colega del autor:

Recuerdo que llegaron unas novelas de Pitigrilli a España y entonces Jardiel me dijo: “Mira, he leído una cosa de Pitigrilli que es increíblemente buena. Es un humorista fenomenal. Te voy a dejar un libro suyo”. Y a mí me pareció un humorista estupendo. A continuación Jardiel se marchó a La Pedriza, a no sé dónde, a escribir esa novela: *Amor se escribe sin hache*, que está claramente influenciada por Pitigrilli. Vamos, que Pitigrilli le abrió el camino (*apud* Chierichetti 1997-1998: 78).

Efectivamente, es posible observar, a través de un análisis comparativo de los textos de ambos autores, analogías y afinidades que se repiten en sus universos narrativos, a partir del empleo de un humor iconoclasta y desacralizador de los *topoi* de la literatura erótica, aprovechado para enseñar al lector la artificiosidad del acto ficcional. Los puntos de contacto entre la producción narrativa de Jardiel y Pitigrilli se asientan básicamente en el tratamiento paródico que reciben los estilemas de un género de consumo que los dos humoristas tachan de trillado, entre los cuales destacan la presencia de mujeres fatales y donjuanes y la ambientación cosmopolita<sup>5</sup>. Además del común proceso de refuncionalización paródica de la literatura sentimental, ambos autores comparten el gusto por el género aforístico, en cuyas mordaces sentencias se condensa una concepción desentimentalizada del amor, que implica una fuerte dosis de machismo y misoginia. Esta visión escéptica y cínica se expresa prepotentemente a

---

<sup>4</sup> Cfr. Chierichetti 1997-1998: 79.

<sup>5</sup> El cosmopolitismo, que constituye un tópico de la literatura sentimental, se descubre en la presentación humorística de escenarios típicos del género parodiado, tales como las islas desiertas, los transatlánticos etc.

través de la descripción del amor como acto mecánico, biológico y sexual, reforzada por el vituperio de la mujer, como muestran los siguientes ejemplos:

Due uomini che vogliono fare la pace, vanno a pranzo insieme. Un uomo e una donna, vanno a letto (Pitigrilli 1999: 165).

Para obtener una casa hay que comenzar por levantarla y para obtener una mujer hay que empezar por acostarla (Jardiel 1990: 189).

Voi almanaccate su quali possano essere le ragioni psicologiche, fisiologiche, patologiche, degenerative per cui la vostra amante vi inganna. Ma una donna si dà, il più delle volte, solamente perché ha un bel paio di giarrettiere da far ammirare (Pitigrilli 1999: 252).

La mujer es un amasijo de muchas pasiones confusas sostenido por una sola pasión diáfana: la válida (Jardiel 2009: 336).

L'amore è uno pseudonimo con cui gli uomini hanno convenuto di chiamare il piacere dei sensi, ma quasi tutti credono che sia il nome d'una cosa diversa, astratta, indefinibile. Di una cosa che, in realtà, non esiste (Pitigrilli 1921: 34).

Esto era el amor: en el hombre una presunción ridícula. En la mujer una vanidad sucia. Y en los dos un instinto animal, de secreciones y glándulas (Jardiel 1990: 363).

Sin embargo, la narrativa jardielesca implica un tratamiento menos cáustico e incisivo del componente misógino, al tiempo que un menor desarrollo de la carga erótica, tratándose de elementos que están siempre al servicio de una finalidad paródica, que los justifica y legitima.

Los dos autores desarrollan una forma de ironía basada en el absurdo y en el *nonsense*, que puede desembocar en un provocatorio y desacralizador humor negro, mediante el juego con lo tragicómico y el desafío a la moral establecida<sup>6</sup>. Hasta el constante *intrusismo* del autor omnisciente que dirige y gobierna la narración y las numerosas apelaciones al lector participan de la tupida y densa red de contaminaciones intertextuales que los dos universos narrativos tejen, con la diferencia de que el Jardiel narrador es siempre heterodiegético, mientras que en Pitigrilli el narrador heterodiegético alterna con el narrador interno u homodiegético.

La obra 'pecaminosa' pitigrilliana – que será repudiada por el autor después de su conversión católica – y su imaginario narrativo le proporcionan a Jardiel una importante fuente de inspiración para el desarrollo de temáticas y situaciones diegéticas que no implica, en ningún caso, un proceso emulador: el español somete el material heredado a un tratamiento humorístico original y personalísimo. Jardiel, de hecho, concibe y crea un tipo de humor hipertrófico y autotélico, característico de toda su obra literaria, que los críticos han denominado *jardielismo* y del que ofrecemos la siguiente exhaustiva definición:

El jardielismo es un conjunto de procedimientos humorísticos en una base de inverosimilitud y deshumanización. Es un concepto del humorismo en que la imaginación del autor crea un mundo de inéditas posibilidades, llegando a pasar las fronteras de la realidad. Allí nos da una obra de "humor violento", donde se mezclan la fantasía, los seres anormales y extravagantes, los contrastes fuertes e hiperbólicos, las comparaciones nuevas e inesperadas, las situaciones complicadas e imposibles, los diálogos rápidos y los juegos de palabras ingeniosos [...] Realiza la deformación de un mundo desrealizado donde todo obedece a unas leyes distintas de la lógica y donde imperan lo inesperado y lo incongruente. Y para llegar al mayor grado de deformación e inverosimilitud posibles inyecta

<sup>6</sup> Cfr. Greco 2014: 62-63.

---

una dosis fuerte de exageración, pues “sin desproporción no hay belleza posible” (Seaver 1985: 103-104).

Siguiendo con el tema de la intertextualidad en la trilogía jardielesca, podemos descubrir un nexo, de carácter lúdico, entre una escena de *Amor se escribe sin hache* (1928) y el momento de la revelación sexual descrita en *El amante de Lady Chatterley* (1928) del inglés David Herbert Lawrence. Se trata de una transposición en clave paródica del episodio, central en la novela, de la iniciación sexual de la protagonista. Como observa François, Jardiel se deleita en reescribir este pasaje operando una degradación caricaturesca de la heroína inglesa, que se convierte en un personaje deshumanizado e inverosímil, una auténtica “máquina sexual” (François 2010: 23). La operación de desmitificación de la figura lawrenciana conlleva un rebajamiento irónico del contexto en el que se inscribe la escena: la abundante y próspera vegetación del bosque, cómplice de la protagonista con su ancestral carga de sensualidad y vida, viene a ser, en la transposición jardielesca, un parque privado poblado por flores reales e inventadas, en sintonía con el proceso de desrealización llevado a cabo por el autor. Finalmente, la escena de amor entre lady Chatterley y el guardabosques Mellors, descrita en estilo prolijo y elevado, se transforma en un mero acto mecánico, que dura “unos seis minutos” (Jardiel 1990: 107), entre la fatal lady Brums y su jardinero escocés Jim. En esta microparodia el humorista desacraliza y vulgariza la pulsión erótica que atormenta a lady Chatterley, despojando a su protagonista de todo enfoque psicológico:

Pero lady Brums cayó de un modo vulgar con el jardinero del castillo, un mozo que se llamaba modestamente Jim y que pasaba el día construyendo silbatos con trocitos de ramas de álamo y una navajita de Birmingham (Jardiel 1990: 107).

En su segunda novela, *¡Espérame en Siberia, vida mía!*, en cambio, Jardiel realiza una doble operación (macro)paródica, subvirtiendo los paradigmas del género sentimental y de la novela de aventuras, cuyo denominador común está representado por el componente cosmopolita y el tema del viaje. Dentro de este marco macroparódico el autor inserta una serie de microparodias que remiten a episodios y fragmentos de otros textos. En una escena del capítulo *Aventuras en Córcega*, Jardiel se inspira en el cuento de Prosper Mérimée *Colomba* (1871), con alusiones y referencias explícitas al hipotexto, entre las cuales destaca la reproducción de los versos de la *Serenata di Zivago*, que abandona su sentido original de instrumento de seducción y conquista amorosa, siendo entonada por un grupo de risibles bandoleros corsos, cuyo aspecto brutal contrasta con el contenido de la canción, creando una situación cómica<sup>7</sup>.

Otra referencia intertextual presente en la novela se observa en la construcción de la grotesca UGAT (Unión General de Asesinos sin Trabajo), que remite a la *Sociedad de los Peritos en el Asesinato*, protagonista del artículo de Thomas De Quincey *Del asesinato considerado como una de las bellas artes* (1827). Los extravagantes miembros de esta sociedad, formada por “curiosos del homicidio, aficionados y *dilettanti* de las diversas modalidades de la matanza y, en una palabra, caprichosos del crimen” (De Quincey 1966: 15) organizan una conferencia, que da título a la obra, en la que buscan el sentido estético del asesinato. Los asesinos jardielescos, en cambio, ridículos mercenarios del crimen, lamentan el abandono del estado, que no quiere reconocer el asesinato como una de las bellas artes. Jardiel se inspira entonces en el texto de De Quincey, recuperando, además del personaje colectivo, la temática central, fuente de irreverente humor negro.

---

<sup>7</sup> Cfr. François 2010-2011.

Finalmente, la muerte accidental y ridícula del protagonista, quien, después de vivir infinitas aventuras rocambolescas – que forman el argumento de la novela – se reúne con su amante y, ansiando poseerla, tropieza por las escaleras, se cae y muere, nos recuerda el accidente fortuito de Calisto en *La Celestina*. La muerte del personaje rojiano, en efecto, se produce de la misma manera grotesca y parece simbolizar el resultado tragicómico del loco amor, entendido como conjunto de deseos y pasiones irrefrenables, que “se sitúa fuera de cualquier orden y no tiene más salida que la muerte”(Vian Herrero 1990: 67-68).

Continuando nuestro breve recorrido a lo largo de las diversas referencias y conexiones literarias que se entrelazan en el tejido narrativo jardielesco, tan denso que podríamos mencionar otros ejemplos, nos parece oportuno tratar el problema de la parodia de género, en la cual se inscribe la trilogía en cuestión. Ya a partir del prólogo de su primera novela, *Amor se escribe sin hache* (1928), Jardiel expresa una explícita declaración de intenciones, que revela al lector la correcta clave hermenéutica del texto:

La diferencia existente entre lo que aprendí en las novelas de amor y lo que he aprendido viviendo, me prueba que esas novelas inculcan falsas y absurdas ideas en los cerebros juveniles. He creído necesario y loable deshacer esas falsas ideas, que pueden emponzoñar los claros manantiales de la juventud y he decidido poner a los jóvenes de España y América cara a cara con la sinceridad. Para ello he escrito *Amor se escribe sin hache*, pues pienso que las novelas “de amor” en serio sólo pueden combatirse con la novelas “de amor” en broma [...] Hay que reírse de las novelas “de amor” al uso. Riámonos. Lancemos una carcajada de 400 cuartillas (Jardiel 1990: 98).

El humor, por tanto, se convierte en el recurso principal para desenmascarar estas falsas y absurdas ideas, enseñando al lector su carácter engañoso y ficcional. La definición de “novelas de amor en broma” y su finalidad subversiva implican una primera filiación en el dominio de lo humorístico, que se conjuga en la parodia de un género literario o hipogénero. Esta modalidad literaria, aparentemente sencilla por su esencia irónica, se revela, en realidad, profundamente compleja, debido a los procedimientos intertextuales que conlleva.

Si adoptamos la definición de Genette, la parodia se caracteriza por ser una transformación semántica y semiótica de un texto, que nunca puede ser mimética: el autor reescribe un texto transformando su estilo pero dejando inalterado su contenido. Genette, a diferencia de otros críticos, excluye la posibilidad de una “parodia de género”, llegando a juzgarla una “utopía” (Genette 1997: 92). Considero ésta una limitación, tal y como la señala Bajtín. El crítico ruso define la parodia un “híbrido intralingüístico dialogizado e intencional” (Bajtín 1979: 438), atribuyendo al término lengua el significado general de visión del mundo. Si bien las dos lenguas en cuestión son opuestas y por tanto intraducibles, dialogan y comunican de manera dialéctica. Por esta razón, precisamente, el texto paródico se configura especialmente como una estructura semiótica paradójica, donde el hipertexto se produce a partir de la refuncionalización del hipotexto – en la trilogía jardielesca encontramos ejemplos de hipotextos e hipogénero – y de la subversión de su sistema de valores, como señala Bonafin:

La parodia dispone di una doppia referenza, dal punto di vista semiotico, ha una duplice direzionalità: verso l’oggetto del discorso, come la comune parola, e verso l’altra parola, il discorso altrui [...] La compresenza di due lingue ne fa un processo di ibridazione linguistica, non di mera imitazione. La parodia comporta l’acquisizione della lingua del parodiato da parte del parodista, che non oblitera la propria, anzi mantiene il dialogo che così si instaura fra le due lingue, la comunicazione parodica si qualifica come un fenomeno assimilabile al bilinguismo [...] La parodia è l’unico tipo di intertestualità bivocale che si basa sul disaccordo delle voci nel dialogo [...] Il testo parodico è uno e bino, doppio e paradossale, abitato da intenzioni conflittuali (Bonafin 2001: 44).

Por estas reflexiones, la palabra paródica, según Bajtín, se puede definir “bivocal”, incorporando dos representaciones conflictivas y divergentes del mundo. Margaret Rose integra

---

este concepto hablando de “síntesis bi/meta-textual” – en un sentido hegeliano del término – donde el texto parodiado viene a ser la tesis a partir de la cual el autor construye un antitexto a través de una operación dialéctica (*apud* Bonafin 1986: 26).

Múltiples son, como estamos observando, las aportaciones teóricas sobre el concepto de parodia, pero todas coinciden en subrayar el papel del lector, fundamental para la descodificación del mensaje humorístico. Efectivamente, es al lector a quien le corresponde la reactivación del circuito intertextual, que le permitirá reunir hipotexto e hipertexto, descifrando e interpretando críticamente las dobles referencias que el autor insinúa: el lector, por tanto, se encontrará ante una doble posición, siendo involucrado en el pacto ficcional y alejándose simultáneamente de éste por reconocer su artificiosidad<sup>8</sup>. La primera condición necesaria para el alcance de este objetivo será la elaboración de una visión crítica compartida – entre lector y autor – bre el objeto parodiado, representado, en la trilogía jardielesca, por la literatura erótico-sentimental. Para ayudar a descifrar el mensaje paródico, el autor disemina en el texto una serie de pistas y sugerencias interpretativas que proporcionen al lector la clave hermenéutica adecuada. Gil González señala la frecuencia de esta técnica de implicación del receptor en las novelas de Jardiel, que define “metadiscursivas” por mostrarnos desde dentro el “taller” del escritor:

Las novelas cómicas de Jardiel Poncela presentan una fuerte unidad macrotextual, debida además de a su común temática amorosa, puesta al servicio de la parodia de la novela sentimental, a una idéntica modalización metafictional. El autor, que no duda en usar su nombre y apellidos, practica un constante intrusismo sobre su narración, de tal modo, que, al resaltar permanentemente su condición de artificio verbal y desenmascarar los clichés y las convenciones del género, no permite la consolidación del mundo referencial de la historia (Gil González 2001: 141).

De hecho, Jardiel interrumpe constantemente la narración para recordarle al lector que está leyendo una parodia, una versión humorística de las novelas de amor, donde los personajes heredados de la tradición rosa, siendo *signos abiertos* susceptibles de transformaciones<sup>9</sup>, se convierten en contrafiguras risibles y caricaturescas de mujeres fatales y donjuanes enamoradizos; las situaciones típicas del género parodiado (naufragios, aventuras cosmopolitas, duelos, etc.) se concretan en una dimensión grotesca y surrealista y las historias de amor se insertan en un mundo desrealizado, mostrado al lector en toda su ficcionalidad. La presencia del hipogénero se revela también en la dosis de erotismo que acompaña la narración de las aventuras sentimentales de los personajes jardielescos. Cumpliendo con estas estrategias, gracias a las cuales el constante *intrusismo* del autor se manifiesta tanto en la narración como en el riquísimo aparato paratextual que la acompaña, Jardiel consigue crear un género que es imagen deformada y crítica del género amoroso, que responde a todos los criterios sobre los que se cimienta la práctica de la parodia y hasta llega a extremizarlos, con el objetivo de destacar su finalidad subversiva y, en cierto sentido, moralizadora.

## BIBLIOGRAFÍA

### A. Fuentes

- Jardiel Poncela, E. (1992), *¡Espérame en Siberia, vida mía!*, ed. R. Pérez, Madrid, Cátedra.  
Jardiel Poncela, E. (1990), *Amor se escribe sin hache*, ed. R. Pérez, Madrid, Cátedra.  
Jardiel Poncela, E. (1973), *Obras completas*, prólogo de R. Gómez de la Serna, Barcelona, AHR.

---

<sup>8</sup> Cfr. Ferratini 1985.

<sup>9</sup> Cfr. Polacco 1998: 43-48.

- Jardiel Poncela, E. (2009), *Pero... ¿hubo alguna vez once mil vírgenes?*, ed. L. Alemany, Madrid, Cátedra.
- Pitigrilli (1999), *Cocaina*, Milano, Bompiani.
- Pitigrilli (1921), *La cintura di castità*, Milano, Sonzogno.
- Pitigrilli (2000), *Mammiferi di lusso*, Milano, Bompiani.
- Quincey, T. de (1966), *Del asesinato considerado como una de las Bellas Artes*, Madrid, Espasa Calpe.

## B. Literatura secundaria

- Bajtín [Bachtin], M. (1979), *Estética e romanzo*, Torino, Einaudi.
- Bonafin, M. (1986), *Appunti sull'intertestualità parodica*, en Id. (ed.), *Intertestualità: materiali di lavoro del Centro di ricerche in scienza della letteratura*, Genova, Il melangolo, pp. 21-28.
- Bonafin, M. (2001), *Contesti della parodia. Semiotica, antropologia, cultura medievale*, Torino, Utet.
- Chierichetti, L. (1997-1998), *Vergini di lusso e Dongiovanni in tournée: appunti per un confronto tra Pitigrilli e Jardiel Poncela*, en "Quaderni di Letterature Iberiche e Iberoamericane", 26, pp. 77-101.
- Chierichetti, L. (2000), *Narrazione e Umorismo. López Rubio, Jardiel Poncela e Neville*, Roma, Bulzoni.
- Domínguez Leiva, A. (2011), *En el centenario de Enrique Jardiel Poncela*, en "Cuadernos Hispanoamericanos", 609, pp. 105-116.
- Ferratini, P. (1985), *Dinamiche dell'intertestualità*, en "Intersezioni", 1, pp. 137-147.
- François, C. (2010), *Enrique Jardiel Poncela y David Herbert Lawrence. Lady Chatterley's Lover bajo la mirada burlona de un humorista español*, en "Destiempos", 24, <<http://www.destiempos.com/n24/francois.pdf>>.
- François, C. (2010-2011), *Banditi, vendetta, debito di sangue y otros tópicos de la Córcega romántica en ¡Espérame en Siberia, vida mía! de Enrique Jardiel Poncela*, en "Espéculo. Revista de estudios literarios", 46, <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero46/banditi.html>>.
- Genette, G. (1997), *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Torino, Einaudi.
- Gil González, A.J. (2001), *Teoría y crítica de la metaficción en la novela española contemporánea*, a propósito de Álvaro Cunqueiro y Gonzalo Torrente Ballester, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez de la Serna, R. (1973), *Prólogo in Jardiel Poncela (1973)*, pp. 7-17.
- Gómez de la Serna, R. (1995), *El novelista*, ed. D. Ródenas, Madrid, Espasa Calpe.
- González Lejárraga, A. (2011), *La novela rosa*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Greco, B. (2013a), *Amor se escribe sin hache: el humor de Jardiel frente al ideal romántico*, en *Idealismo, racionalismo y empirismo en la cultura hispánica*, Valladolid, Editorial Verdélis e Universitas Castellae, pp. 87-96.
- Greco, B. (2013b), *De la novela a la escena: las fuentes autorreferenciales de Enrique Jardiel Poncela*, en *El viento espira desencanto. Estudios de literatura española contemporánea*, Roma, Aracne, pp. 113-122.
- Greco, B. (2014), *L'umorismo parodico di Enrique Jardiel Poncela: i romanzi*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Lacosta, F. (1964), *El humorismo de Enrique Jardiel Poncela*, en "Hispania", 47, pp. 501-506.
- López Rubio, J. (2003), *La otra generación del 27. Discurso y cartas*, ed. J. M. Torrijos, Madrid, Centro de Documentación Teatral.
- Magrì, E. (1999), *Un italiano vero: Pitigrilli*, Milano, Baldini & Castoldi.
- Polacco, M. (1998), *L'intertestualità*, Roma, Laterza.
- Seaver, P.W. (1985), *La primera época humorística de Enrique Jardiel Poncela*, Ann Arbor, Michigan, University Microfilms International.
- Segre, C. (1982), *Intertestuale/interdiscorsivo. Appunti per una fenomenologia delle fonti*, en C. Di Girolamo, I. Paccagnella, *La parola ritrovata: fonti e analisi letterarie*, Palermo, Sellerio, pp. 15-29.
- Vian Herrero, A. (1990), *El pensamiento mágico en La Celestina, "instrumento de lid o contienda"*, en "Celestinesca", 2 (14), pp. 41-91.

---

**BARBARA GRECO** • PhD in Spanish Literature, Università di Pisa; Teaching Assistant for Spanish Language courses, Università di Torino. Last publications: *L'umorismo parodico di Enrique Jardiel Poncela. I romanzi*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2014; *De lo sobrenatural a lo fantástico. Siglos XIII al XIX*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2014; *La tournée de Dios de Enrique Jardiel Poncela: la divinidad al servicio del humor*, in *Variaciones de lo metarreal en la España de los siglos XX-XXI*, ed. B. Greco, Madrid, Biblioteca Nueva, 2014, pp. 75-82.

**E-MAIL** • [ba.greco@gmail.com](mailto:ba.greco@gmail.com); [barbara.greco@unito.it](mailto:barbara.greco@unito.it)



# THE MAKING OF CORPORATE IDENTITIES THROUGH A PLURAL CORPORATE LANGUAGE

A comparative study  
on French and Italian Food companies<sup>1</sup>

---

*Maria Margherita* MATTIODA  
*Marie-Berthe* VITTOZ

**ABSTRACT** • The present study analyzes the linguistic and cultural dimensions which emerge from international companies working in those economic and social contexts, which are, at present, more cash-like and uncertain. The multilingual communication adopted by such companies is the result of their position on the market and of their own identity and culture. It also reveals an ongoing process of negotiation between several elements: a language identity source, which highlights the origins, history, geographic, social and cultural affiliation (national, regional, and professional), a target otherness, which may be more or less defined (by country or in relation to a universal extent) and which is increasingly multicultural, and a ‘source otherness’, which arises from considering “soi-même comme un autre” to communicate extensively. The present study will shed light on some communicative choices at both language and culture levels in the corporate sites of some Italian and French food companies (Lavazza, Ferrero, Barilla, Lactalis, Fleury-Michon, Bonduelle, Bomgrain). The aim is to identify specific (“connotative”) items that in some way denote cultural permeability, a layer between convention and “hybridization”.

**KEYWORDS** • corporate language, food companies, corporate identity, multilingual communication, French, Italian.

## 1. Introduction

**THIS STUDY** aims to examine the notion of the international company from two different points of view: from that of their cultural dimension and that of their identity. The analysis will be carried out considering the linguistic representations the companies provide in economic and social contexts that have become more cash-like and uncertain. In particular, the study will focus on the reconstruction of the cultural environment of international companies – coming,

---

<sup>1</sup> Introduction and sections 2 and 3 are by Maria Margherita Mattioda; Section 4 and conclusions are by Marie-Berthe Vittoz. This study was presented at GEM&L, *Identités, langages et cultures d’entreprise : la cohésion dans la diversité?*, 7th International Conference Groupe d’Etudes Management et Langage, Marseille 21-22 mars 2013.

specifically, from France and Italy – which, while remaining a strong expression of the local area and culture, face a global dimension and are confronted with foreign realities. For our present purposes, a number of food companies were considered and selected on the basis of the following criteria: strong affiliation to their local area, strong expression of a national language and culture, corporate culture, participation in the process of internationalization and intercultural remodeling.

The label “international company”, usually considered a non-technical term,<sup>2</sup> will here be adopted because it offers a wide perspective and, therefore, a range of semantic meanings allowing for the analysis of multinational or grouped companies, international companies, global companies, transnational companies, as well as companies involved in the process of internationalization (D’Iribarne2011). The focus on the international dimension of companies is motivated by the results deriving from the analysis of international marketing practices, which provides descriptions of international companies at all levels and allows us to perceive the challenges resulting from the process of globalization. According to Morin (2009), globalization can be considered as “the ultimate stage of a techno-economic globalism” with a “communication texture” that would serve a world enterprise in the process of affirmation on the market and which is based on a number of standards, and transcultural and ‘mutual’ values.<sup>3</sup>

The international marketing conception states that world companies are engaged in a relational process with a market which is at once singular and plural. This means that the constraints of the overall global brand (the global product ‘speaks’ the same language, crosses national boundaries and unifies taste, cultures and individuals from different countries) are being challenged by the recognition of diversity (every market is different because associated with its values, preferences, and needs). Communication strategies show the existence of two fundamental dimensions – global and national – which, in turn, are characterized by a wide range of nuanced strategies, which make such twofold subdivision limited:

L’évolution des cultures dans la mondialisation est donc un phénomène complexe qui oscille entre l’universel et le singulier, entre hospitalité et hostilité (Prime, Usunier 2012: 13).

Total, partial and deep adaption, localization, globalization, and standardization are all valid solutions having advantages as well disadvantages, but all showing the communication attitude needed to define strategic position (related to identity and culture) and to display an international vocation.

## 2. Field of enquiry: Italian and French Food companies

The first step will be to define the field of inquiry. We will then outline the linguistic and cultural communicative choices evident in the corporate websites of Italian and French food companies to identify specific markers, included in the fossilization and hybridization range, inherent to the corporate language.

Corporate communication is characterized by specific communicative protocols and business writing, which are used by international companies for multilingual communication and for representing a specific culture and identity.<sup>4</sup> In particular, companies from the food

<sup>2</sup> For a classification of companies according to the process of internationalization see Meier (2006) and Mayrhofer (2011).

<sup>3</sup> According to Morin (2009: p. 23), “L’économie doit non seulement être régulée, mais elle doit devenir plurielle”.

<sup>4</sup> See for exemple the handbook Union européenne (2011) and Canale (2013). See also Pecchenino, Bonalumi (2002), and the website *Il mestiere di scrivere*, <<http://www.mestierediscrivere.com>>.

sector have a strong cultural identity, at both the individual and the collective levels, which is inherently linked to food. Herein lies the motivation behind our decision to analyze companies in the food sector – with specific reference to France and Italy, where these companies are paramount to the national economy and are also key players on the global markets<sup>5</sup> – performing a qualitative investigation of their websites.

For present purposes, we have analyzed the websites of Barilla, Ferrero, Lavazza, Lactalis, FleuryMichon, Bongrain, and Bonduelle, in order to gauge their rates of culture specificity, as being linked to both the local economy – to “Made in Italy” or “Made in France” – and the international field. A comparative corpus was collected including web texts from companies with a national dimension, but which are trying to face the international market (Rana, Maina, Panzani, Révillon) with the aim of identifying in their institutional discourse possible alternative forms of targeted communication (see Table 1 and Table 2). These web texts, which can actually be said to constitute institutional discourse-types, have enabled us to select linguistic items (i.e. lexical and discourse items). Such items carry traces of the identity and culture underlying the construction of the companies and their position in a globalised world market. They also represent distinctive signs of new forms of communicative strategies adopted by the companies. The comparison between the data collected from the corporate websites and the local websites sheds light on their respective identity values, which are inherent to the businesses and to how they constitute their foundations and position themselves on the global market.<sup>6</sup>

Table 1. International companies

Food companies	Country	Products	Communication strategies
BARILLA <a href="http://www.barillagroup.it/">http://www.barillagroup.it/</a> <a href="http://www.barilla.it/">http://www.barilla.it/</a>	Italy	Pasta, ready-made sauces, bakery products	Corporate: It/En Commercial: It + 24 countries Languages: Italian, English, German, French, Norwegian, Dutch, Hungarian, Greek, Spanish, Russian, Swedish, American English, Turkish, Romanian, Polish, Arabian, Hebrew, Portuguese
FERRERO <a href="http://www.ferrero.com/">http://www.ferrero.com/</a> <a href="http://www.ferrero.com/websites/local-countries/Ferrero-country-website">http://www.ferrero.com/websites/local-countries/Ferrero-country-website</a>	Italy	Nutella, Chocolate, Bakery products	Corporate: It/En Commercial: It + Continents (Europe: 24 countries; America: 6 countries; Asia: 2 countries; Oceania: 2 countries)  Languages: Italian, English, German, French, Norwegian, Finnish, Dutch, Hungarian, Czech, Slovenian, Greek,

<sup>5</sup> Both Italy and France define food as the key sector in their economy and their main export onto international markets. Some important figures regarding this sector are to be found on the Italian Ministero degli Affari Esteri website, platform Infomercatiesteri – Agroalimentare, <[http://www.infomercatiesteri.it/settore.php?id\\_settori=1](http://www.infomercatiesteri.it/settore.php?id_settori=1)>; and on the French Ministère de l'économie et des finances, <<http://www.redressement-productif.gouv.fr/semaine-industrie/activites-industrielles/agro-alimentaire>>.

<sup>6</sup> For present purposes, the texts cover a period of one year (2012-2013) and were taken from various sections of the websites following the reference links provided on the home page (e.g. “About us”, “Products”, “Values”).

			Spanish, Russian, Swedish, Danish, Turkish, Romanian, Polish, Arabian, Hebrew, Portuguese, Ukrainian, American English, Chinese
LAVAZZA <a href="http://www.lavazza.com/">http://www.lavazza.com/</a>	Italy	Coffee	Corporate-commercial platform: international (En/Spa); Eu, Middle East, Africa (8 countries); North America (2 countries); Asia Pacific (4 countries); Central and South America (2 countries + international)  Languages: English, German, French, Spanish, Dutch, Swedish, American English, Chinese, Arabian, Hebrew, Portuguese
BONDUELLE <a href="http://www.bonduelle.com/">http://www.bonduelle.com/</a>	France	Fresh processed vegetables, frozen vegetables, canned vegetables	Corporate: Fr/ International (En) Commercial sites products: 19 countries  Languages: English, German, French, Italian, Norwegian, Dutch, Hungarian, Czech, Slovenian, Spanish, Russian, Swedish, Danish, Polish, Lithuanian
BONGRAIN <a href="http://www.bongrain.com">http://www.bongrain.com</a>	France	Cheese and dairyspecialties	Corporate : Fr/En (specific local sites for production and sales: Europe, America, Africa, Middle East, Asia)  Languages: French, English, German, Hungarian, Spanish, Polish, Portuguese, Serbian, Czech, Romanian (Link sites)
FLEURY-MICHON <a href="http://www.fleurymichon.fr/">http://www.fleurymichon.fr/</a>	France	Meatproducts, fishproducts	Corporate-commercial: Fr/En (Local sites in joint-ventures: Canada, Italy, Spain, Slovenia)  Languages: French, English, Spanish, Italian, Slovenian
LACTALIS <a href="http://www.lactalis.fr/">http://www.lactalis.fr/</a> <a href="http://www.gruppolactalisitalia.com/">http://www.gruppolactalisitalia.com/</a>	France	Milk and dairyproducts	Corporate: Fr/En Corporate : Fr/It  Languages: French, English, Italian

Table 2. (Inter) National companies

Food companies	Country	Products	Communication strategies
MAINA <a href="http://www.mainapanettoni.com/">http://www.mainapanettoni.com/</a>	Italy	Cakes (panettone, pandoro)	Commercial: It/En  Languages: Italian, English
RANA <a href="https://www.rana.it">https://www.rana.it</a>	Italy	Fresh pasta, freshsauces	Commercial-corporate: It (Independent Local sites: France, Switzerland, Luxembourg, UK, Spain)  Languages: Italian, French, English, German, Spanish, Luxembourgish
PANZANI <a href="http://www.panzani.com/">http://www.panzani.com/</a>	France	Pasta	Corporate: Fr Commercial: 7 countries + international (all other countries)  Languages: French, English, Czech, Slovenian, Ukrainian, Russian, Estonian, Dutch (Flemish), Hungarian
RÉVILLON <a href="http://www.revillonchocolatier.fr/">http://www.revillonchocolatier.fr/</a>	France	Chocolate papillotes	Commercial-corporate: Fr  Languages: French

### 3. Multilingual communication of food companies: which strategies?

We began our analysis by identifying those marketing and policy strategies adopted by various food companies and then by gathering all the language choices implying policy and geographic market representations. This first step demonstrated that companies make communication choices on the basis of their organization, objectives in terms of development and expansion, local identity, in order to understand which way they are to move in order to achieve a position in the global market, and language, with reference to the other languages which could potentially be adopted for communication purposes.

On the Internet, companies present themselves through a language. This language, on the one hand, denotes the geographic identity and, on the other, connotes the cultural identity of companies, thus revealing their unicity.<sup>7</sup> However, when companies appeal to other markets, it seems clear that there is a need for language varieties,<sup>8</sup> (e.g. Lavazza in Africa and other countries, Lactalis where the corporate site offers the options Fr/En or Fr/It) since the target markets have their own societies, customers and market coverage. The use of each language corresponds to well-defined choices, which aim to cover geographic areas and sometimes language/culture needs (Belgium: Fr/Nl (Barilla) or Fr/En (Lavazza); Africa: International version but implicitly Fr/En (Lavazza, Bongrain).

Although it is true that the choice of a corporate site reveals an English-like model and attitude as well as an international approach (not for Lactalis Italia), some companies seem to adopt hybrid models. For example, the site by Panzani is French speaking, except for the entry devoted to customers, where the language chosen is English (“Select your country”). Révillon,

<sup>7</sup> “L’analyse de la manière dont un même message, véhiculant les mêmes valeurs est reçu et prend corps dans des contextes culturels différents laisse voir combien cette unité est à la fois réelle et relative” (D’Iribarne 2009: 157).

<sup>8</sup> Different options are used to indicate the availability of the site in other languages: verbal signs (version française/anglaise, etc.; country names, abbreviations: It/En) and icon signs (national flags). For practical purposes, we use the abbreviations Fr (French), En (English), It (Italian).

another French-speaking example, again uses the English language for the “Export” section. Rana, which is an Italian speaking site, offers a section called “Ristoranti” in English, French, Spanish, and German probably suggesting that a healthy dose of languages improves the flavour...

Because of the market changes, companies need to revise their internal dynamics by considering external influence, with reference to intercultural management (Meier 2006, Rabassò & Rabassò 2007, Chevrier 2010), and confront themselves with the international environment, where cultural diversity is considered a strong element. The recent economic crisis has led to a change in language policies towards localization as proposed by the European Community.<sup>9</sup> Furthermore, as Prime and Usunier (2012) state, globalization has led to a confluence from a technical, language, cultural, and ecologic point of view and, at the same time, to new forms of divergence. The global market, then, is the source for new differentiations in mass consumption, where the need for authenticity and an affirmation of national identity is expected.<sup>10</sup>

The multilingual enterprise (Lüdi 2010: 12-13) is an “acteur social polyphonique” (Desoutter 2013: 36) and communicates through an individual and a collective voice, which can be considered as a sort of interface between the local and the international language/languages, namely English. This results in specific communicative strategies related to geographic areas, which represent a way to move from ethnocentricity to more flexible geographic boundaries. In this sense, a language is used to communicate in the global market and the approach is based on cross-boundary comprehension.

If we consider Prime and Usunier’s statement on globalization, based on Calvet’s “gravitational model”,<sup>11</sup> language is

un système planétaire, dont le pivot est une langue hypercentrale, aujourd’hui l’anglais, autour de laquelle tournent une dizaine de langues supercentrales, pivots à leur tour de cent ou deux cents langues centrales autour desquelles gravitent enfin cinq ou six mille langues périphériques (Prime, Usunier 2012: 11).

Multilingual communication, as used by food companies, thus suggests that identity language is central to the presentation of the institution on the market. This is the case of the Italian companies Barilla, Lavazza, and Ferrero, which have developed into international companies but whose roots are family based: their products are inherently Italian (i.e. pasta, coffee and Nutella) and firmly culture-specific to a national and local environment.

Italian website	English/International website
LAVAZZA :Oggi Lavazza è il simbolo del caffè	Today Lavazza is the symbol of Italian coffee

<sup>9</sup> See the ELAN – Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise report at <<https://www.llas.ac.uk/news/2772>>, and the European projects CELAN – Language Strategies for Competitiveness and Employability, <<http://www.celan-platform.eu/>> et DYLAN – Language dynamics and management of diversity, <[http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/home/home.php](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php)>.

<sup>10</sup> “(...) on the one hand, we can see how a multinational company defines its corporate identity to reach a global market; on the other, we can perceive how local national consumers expect their traditional models, values and beliefs to be taken into due account and respected.” (Salvi 2013: 17).

<sup>11</sup> Calvet’s gravitational model is illustrated in Calvet (1999) and Calvet (2002). In 2005, Calvet observes: “L’organisation mondiale des rapports entre les langues dont veut rendre compte le modèle gravitationnel est en quelque sorte une photographie d’un processus mouvant de rapports de force. L’anglais en est aujourd’hui le pivot, la langue hypercentrale, mais il va de soi que cette situation peut évoluer et qu’une autre langue peut, dans l’avenir, prendre cette place” (Calvet 2005: 2).

italiano nel mondo, veicolo privilegiato del <b>nostro stile di vita</b> e dei <b>valori del nostro paese</b> . Da Torino al mondo Lavazza ribadisce la sua presenza sul <b>territorio torinese (...)</b>	around the world, the privileged beacon of <b>our lifestyle and the values of our country</b> . Lavazza confirms its presence in the <b>Turin area (...)</b>
FERRERO :Oggi molti dei prodotti Ferrero sono “globali”, venduti dovunque. Ma la sua particolarità è il suo essere <b>”glocal”</b> (Pensare globale, Agire locale), cioè una azienda insieme globale e locale, attenta allo sviluppo internazionale, ma anche al suo rapporto con il territorio.	However Ferrero’s distinguishing characteristic is that it is <b>“glocal”</b> (think globally, act locally), a company which is both global and local, which focuses on international development, without losing sight of its relationship with local communities.
BARILLA : Barilla una delle aziende alimentari più stimate nel mondo come espressione del <b>“saper fare” italiano</b> .	Barilla has become one of the world’s most esteemed food companies and is recognized worldwide as a symbol of <b>Italian know-how(...)</b>

This is also the case of companies “finding their way to the global market” such as Rana or Révillon (fresh pasta, chocolate papillottes). One example can be found on the home page of the site from Giovanni Ranaina video showing the Verona Arena, with opera music in the background which users can switch on. To a lesser extent, Bonduelle and Bongrain, foreground their European membership (cf. the video on the site Bonduelle with the title “Nos racines, c’est l’Europe”, available at [www.bonduelle.com](http://www.bonduelle.com)). On the other hand, Lactalis displays a language approach oriented to a binational communication by presenting the option Fr/En and It/Fr.

#### 4. Corporate identity: language fossilisation and hybridisation

The multilingual communication adopted by such companies is the result of their position on the market and of their own identity and culture. It also reveals an ongoing process of negotiation between several elements: a language identity source, which highlights the origins, history, geographic, social and cultural affiliation (national, regional, and professional), a target otherness, which may be more or less defined (by country or in relation to a universal extent) and which is increasingly multicultural, and, we will add, a “source otherness”, which arises from considering “soi-même comme un autre” to communicate extensively.

According to Guidère (2008: 44-45), multilingual communication uses “différentes versions étrangères d’un même message” thus enabling us to “concilier les impératifs économiques et le respect des identités culturelles”. Multilingual communication develops through three steps: first, the identification of the recipient, then the definition of a specific language, and, finally, the establishment of a relationship based on common knowledge. This provides a communicative perspective organized around two distinct structures that are reciprocally complementary: the mirror site, guarding the profound and ‘fossilized’ identity of the enterprise, and the kaleidoscope site, projecting towards otherness through forms of cultural adaptation (Guidère 2008). In particular, in our analysis, cultural adaptation was detected in two forms, namely creative and functional, especially in the local sites where examples of communicative strategies are found in the use of more responsive language for the client/consumer.

Corporate sites are rooted in the mirror model, which breaks in the plural identity of its stakeholders. It is also true that in the last few years the language issue has increasingly become a heated debate for those companies that consider themselves international by acting like plurilingual subjects in a multilingual communicative space. For food companies, cultural affirmation and identity plays an important role in the construction of the institutional image because of the specificity of the products they commercialize. Such products convey an

association of ideas, connotations, images, and collective values which are not easily transferable (Galison 1998; Gambier 2008). The corporate sites examined have revealed language material emerging from quite a formalized code that Antonelli and others call “corporatese” – that is to say, a company language which has

da una parte una formalizzazione esasperata legata a un’idea quasi sacrale dell’ufficialità, dall’altra l’agilità di un pragmatismo teso a creare reddito (Antonelli 2007: 61).

The corpus collected includes several examples of coded language that denotes a web-like style characterized by the recurrence of routinised sentences and fixed phrases:

<b>French Companies</b>	<b>Fr</b>	<b>En</b>
LACTALIS	Lactalis devient le <b>n°1 mondial</b> des produits laitiers, suite à l’acquisition de 83,3% des parts de Parmalat,	Lactalis became <b>the world N.1</b> on the dairy market, after the acquisition of 83,3% of Parmalat
BONGRAIN	Leader européen et mondial du lait <b>Leader mondial</b> des spécialités fromagères et des pâtes molles à marques	<b>Market leader</b> for cheese specialities, specialist in branded cheeses. <b>Second largest cheese group</b> in France and world number five.
BONDUELLE	1ère marque de légumes <b>Leader mondial</b> du légume prêt à l’emploi	<b>The number one</b> vegetable brand <b>World leader</b> in ready-to-use vegetables

<b>Italian Companies</b>	<b>It</b>	<b>En</b>
FERRERO	A oltre trent’anni dalla sua nascita, Ferrero è un’azienda leader, e non solo in Italia.	Leader numbers Ferrero is one of the largest confectionery groups in the world.
BARILLA:	Barilla è oggi tra i primi gruppi alimentari italiani, leader nel mercato della pasta nel mondo	Barilla is one of the leading Italian food groups, a leader in the markets for pasta worldwide

There are various other examples found in the new “sustainable” discourse<sup>12</sup> of food companies which suggest a high level of standardization in this type of communication:

<b>Companies</b>	<b>Fr</b>	<b>It</b>	<b>En</b>
BARILLA		costruire un’azienda sostenibile.  Business sostenibile	Barilla works to implement forms of preventive stakeholders involvement in defining the key elements of its <b>sustainability policy</b>  Sustainable business
LAVAZZA		è il primo progetto di <b>CSR (Responsabilità Sociale d’Impresa)</b> interamente realizzato	Tierra is the first <b>CSR</b> project conducted entirely by Lavazza

<sup>12</sup> About the new sustainable discourses see Molino (2013).

		da Lavazza ;Tierra!,sostenibilità ed eccellenza	Lavazza ;Tierra! Sustainability and Excellence
BONGRAIN	La diversité des clients, des marchés et des pays de Bongrain SA trouve son écho dans celle des équipes du Groupe. Toutes partagent cependant les mêmes ambitions <b>d'Excellence et de Progrès Durable.</b>		The diversity of the countries, markets and customers served by Bongrain SA is echoed by that of the Group's teams, all of which nevertheless have in common the same goal of <b>excellence and sustainable progress.</b>
FLEURY-MICHON	<b>Entreprise responsable et engagée,</b> Fleury Michon concilie développement économique et progrès sociétal		FleuryMichon's culture puts a premium on <b>people, trust and progress</b> and naturally leads the Company to take an active role in promoting <b>Corporate Social Responsibility</b>

Other examples concern the company's business core (fossilization of metaphors related to the "heart" in French and Italian):

LAVAZZA : Le café est naturellement placé <b>au cœur du</b> monde Lavazza	Coffee is naturally at the centre of Lavazza's universe
LAVAZZA : L'azienda Lavazza è la famiglia Lavazza, da sempre: e <b>fare impresa "con il cuore"</b> , come diceva Emilio Lavazza, è tra i valori fondamentali (...)	The Lavazza company has always been the Lavazza family, and <b>working "with your heart"</b> , as Emilio Lavazza used to say, is a fundamental value of one of the most solid business groups in Italy and around the world.
BONGRAIN : Bongrain SA s'appuie sur un management décentralisé qui place les filiales opérationnelles <b>au cœur du</b> développement	Bongrain SA is based on a system of decentralised management which places the operational subsidiaries <b>at the heart of</b> development
LACTALIS : l'innovation <b>au cœur de</b> la tradition laitière	Innovation <b>at the heart of</b> dairy traditions
FLEURY-MICHON : L'évolution permanente de nos gammes et l'innovation est <b>au cœur de</b> la stratégie du groupe.	—
PANZANI : Depuis toujours, l'innovation est <b>au cœur de</b> son développement. Panzani se développe et innove constamment afin de conserver la place de choix qu'il occupe <b>dans le cœur</b> des Français.	Food, the core of our well being

On the one hand, there is a protocol "language", which is normative, but declined differently in Italy and France (especially in the titles of sections), and which is composed of semantic labels or "quasi" formulae (développement durable/sviluppo sostenibile, environnement/ambiente; code éthique/codice etico, responsabilité sociale/responsabilità sociale d'impresa, RSE/CSR, mission/missione, stratégie/vision/visione etc.). Such linguistic forms lead into a sort of transversal "wooden language" which is grafted onto more rigid formal

elements (eg. norms for writing contents on web sites, and use of specific technicalities). On the other hand, there are more flexible linguistic forms carrying connotative and emotional meaning, which evoke the values of an enterprise and strengthen its cultural identity (Mondo Rana, Ferrero: Azienda Italia, Casa Barilla).

Through corporate communication, the companies must set out their subjectivity and their cultural environment. This means that the companies must explicitly declare their identity in order to be recognised through their values, traditions and objectives (strategy and innovation). They should, therefore, tell us about their development through time (this narrative is usually presented through a saga, history, travel, journey or mapped out path...). It is in this way that companies can make their specific traits emerge. This leads, first, to the enhancement of the rational and emotional sense of belonging to a local area, and, secondly, to a claim to a national and corporate language/culture needed to gain intercultural values and to integrate into the global dimension. Italian food companies display a strong attachment to their national roots by introducing some key words such as familiar values (*valori familiari*), family and local history, as well as references to the local territory (*storia di una famiglia piemontese*), but, at the same time, they make explicit their international vocation by using words such as multinational company (*azienda multinazionale*) and world market (*Barilla nel mondo*):

<p>FERRERO: Ferrero, azienda della tradizione italiana È un assetto basato, oggi come ieri, su solidi valori familiari. In breve, dietro il marchio, i bilanci e l'espansione di <b>un'azienda multinazionale</b>, c'è la storia di una geniale e tenace <b>famiglia piemontese</b>.</p>	<p>In short, behind the trademark, the turnover and the expansion of <b>a multinational company</b>, there is the story of a brilliant and strong-willed <b>Piedmontese family</b></p>
<p>BARILLA: Da sempre Barilla è una <b>storia di famiglie</b>, una magica unione tra noi che produciamo e le persone che ci scelgono; una storia <b>fatta di tradizione</b>, impegno e passione, capace di raggiungere il cuore della gente. <b>Una passione tutta italiana</b> per una alimentazione gustosa ed insieme equilibrata, che ogni giorno ci accomuna nel desiderio di tradurre questo spirito in prodotti alimentari unici e sempre al passo con le esigenze delle famiglie. Una passione per il piacere, il benessere e la gioia di mangiar bene che, come dimostra il successo di <b>Barilla nel mondo, contagia ogni giorno milioni di persone. Il piacere italiano del mangiar bene</b></p>	<p>“Where there’s Barilla, there’s home”. Where there’s Barilla, anywhere in the World, <b>there is Italy, there is family</b>, there is community. (Company profiles)  Since 1877, Barilla is <b>the italian family company</b> that believes food is a joyful convivial experience, is taste, is a form of sharing and caring. (Company profiles)</p>

National identity in French food companies is displayed differently. Well-known companies seem to leave national identity on the background, but they then actually let it emerge by contextualizing their history in a European framework (for example, *our roots in Europe*) as a possible way to open a path in the global market:

- BONDUELLE: Nos racines c’est l’Europe
- BONGRAIN: Actif sur tous les continents, il développe des offres à forte valeur ajoutée adaptées aux habitudes de consommation et aux spécificités de ses différents marchés.
- FLEURY MICHON: La marque Fleury Michon porte en elle les valeurs génétiques de son passé, de son présent et de son avenir.

We believe that our analysis has shed light on some identity categories, such as ‘italianité’, ‘francité’, ‘européité’, ‘méditerranéité,’ which still exist in the food sector as memory traces

promoting mental associations which are sometimes stereotyped and which are considered as essential reference in institutional sites and as specific markers in the versions for the different countries (commercial/marketing sites). Some examples can be found in the use of typical culture-specific conversational formulae:

LAVAZZA: “**Passa da noi a prendere un caffè**”, “**Ti faccio un caffè**”, “**Ce lo beviamo un caffè?**”. Quante volte ogni giorno pensiamo e parliamo del caffè fatto con la moka? È una tradizione così consolidata da essere parte integrante della nostra vita.

Or some slogans and other cultural statements:

BARILLA: Dove c'è pasta c'è...Un mondo d'amore, fantasia e benessere Barilla realizza il suo fatturato nell'area del <b>primo piatto all'italiana</b> Modello alimentare italiano	Always <b>al dente</b> . Always perfect. (Barilla ca) Italian Food Lovers (Barilla Usa) Barilla's turnover is generated in the area of the Italian first course Enjoy the simple meal <b>al fresco</b> (Barilla USA)
FLEURY-MICHON: « L'obsession du bon » fait partie de nos gènes	—

The two companies orient the audience, which identifies itself with different profiles; maybe this represents a first step to the achievement of a mixed identity, which will enable the establishment of a new and “plural” category:

BONGRAIN: Un <b>portefeuille multiculturel</b> de marques ; Culture, éthique et conduite des affaires : les principes fondamentaux autour desquels le Groupe s'est construit et qui ont toujours guidé son action, ont <b>été traduits dans les 19 langues parlées dans l'entreprise</b> .	A multicultural portfolio of brands  ≠ Our principles and rules of conduct are included in an Ethical Charter – the Group and its culture – a copy of which is provided to all employees.
---	---

The presence of multicultural elements, such as the use of words in different languages, is an expression of openness to cultural diversity which emerges in the websites of several food companies (especially with reference to brand management and human resources). The choice of certain lexical items featuring language and cultural hybridization is a result of the combination of different linguistic forms (e.g. internationalisms, hybrid forms, code mixing):

LAVAZZA: Caffè, passione ed expertise  Aprire il primo locale <b>Espression</b> , il <b>conceptstore</b> sviluppato in modo autonomo dall'azienda nel <b>settore coffee-shop</b> , vero e proprio <b>brand builder</b> e vetrina d'eccellenza del marchio Lavazza, per portare la cultura dell'espresso nelle capitali internazionali.	Coffe, passion and expertise  ≠ Lavazza opens the first Espression coffee shop — the concept store autonomously developed by the Company in this sector.
LAVAZZA: The Italianexperience. La community Lavazza Storie inconsuete di un'Italia straordinaria ... Vogliamo raccontare e farci raccontare a partire dalle cose semplici e genuine, dall'Italia più vera. Non per leggere il futuro ma per <b>gustare l'italianità</b> a partire da tutti noi, nei suoi valori più sinceri,	The Italian experience. La community Lavazza.  Unconventional tales of extraordinary <b>Italian life</b> We want to savour the most sincere <b>values of Italianism</b> and its little daily wonders.

Italianize your style Do you speak espresso?	
<b>BARILLA: iPasta</b>	—
FERRERO : Ferrero in the world. Siti country	Ferrero in the world. ≠ Local countries
FLEURY MICHON : l'arrivée de la cuisine italienne haute en couleurs et en saveurs avec Roberta. <b>La Mamma de Room Saveurs</b> met l'accent sur <b>l'art de vivre méditerranéen</b> avec quatre plateaux-repas dont le fameux Bar à Mozzarella.	—
BONGRAIN (marque Ferrari): <b>Bello Gratinato, Sublime Filante, Gusto Intenso, ParmigianoReggiano</b> ...Giovanni Ferrari, héritier d'une famille de fromagers depuis 1823, est reconnu en Italie pour son savoir-faire de producteur <b>affineur de fromages italiens</b> et de sélectionneur des meilleures variétés fromagères.	—

A language which responds to international standards (anglicisms, neologisms), and tends to a layered identity (words reflecting a local cultural know-how, the groups, calques, loans, adaptation, reformulations, circumlocutions, words of “symbolic reservoir”) venturing further into hybridization, maybe a perfect tool for multilingual communication. This language results from a combination of a “continuum” of cultures beyond historical change derived from the tendency to “hybridisation” of the forms of life, thought and creativity, and a process of representational “homogenisation” (Charaudeau, 2009). The analysis of the website texts gathered shows the use of a corporate language which tries to incorporate a representation of the company’s identity. This is evident in the intercultural discourse of Bongrain, which is stereotyped and illustrates the culture of cheese in the world by describing how it is served in 16 different countries:

<b>Bongrain</b>	<b>Fr</b>	<b>En</b>
Voyage au pays du fromage/Cheese traditions	Italie : pâtes et fromages. Parler de l'Italie, c'est évoquer pizzas, pasta(...) Les italiens privilégient les pâtes dures et semi-dures italiennes (...)	Italie: pasta and cheese Talk of Italy evokes pizza, pasta and its countless sauces, risotto (...) Italians prefer hard and semi hard Italian cheeses (...)
	Suisse : Raclette et Fondues. Le fromage est présenté sur un plateau au cours d'un souper léger ou constitue un repas complet sous forme de fondue (...)	Switzerland: Raclettes and fondues Cheese is often served on a board during a light supper (...)
	Royaume Uni Fromage ingrédient plutôt que fromage plaisir... Les anglais utilisent beaucoup de fromage dans la cuisine et la préparation des sandwiches	United Kingdom Cheese is an ingredient rather than for pleasure... the British use a lot of cheese in cooking and in sandwiches (...)

## 5. Conclusion

This analysis has shed light on some linguistic items that show that the present-day model of communication is moving from standardization, initially considered a good approach and practice, to ‘glocalization’ or adaptation which groups several choices: corporate and commercial in Barilla and Bonduelle, corporate-commercial in Ferrero, Rana, Fleury-Michon, and exclusively commercial, and therefore strongly related to the local territory, in Révillonand Panzani.

This model lies behind the complexity of the multi/intercultural situations of the companies whose roles as international actors (D’ Iribarne 2009) mean that they have to face multiple centrifugal and centripetal forces: on the one hand, there is the search for the perfect language (lingua franca), while on the other hand, there is the reality of language diversity within and without the organization. As Ricœur (2004) suggests, it would be necessary to oppose

à cette idée d’une identité immuable l’idée d’identité narrative: les collectivités vivantes ont une histoire qui peut être racontée, et je ferai du récit l’un des chemins de ce que je viens d’appeler le rayonnement croisé des cultures.

In this way, multilingual corporate communication would eventually show a shift and a new path for verbal identity through a meaningful decline of such linguistic and communicative strategies in order to build new and plural identity models. Such models, therefore, would be the result of the negotiation between tradition and modernity, national and global culture, particular and universal culture, in a cross-cultural perspective.

## REFERENCES

- Antonelli, G. (2007), *L’italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Behr, I et al. (2007) (éd.), *Langue, économie, entreprise le travail des mots*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bousquet, E. / Paganini, G. (2009) (éd), «*Made in*» *Identités culturelles et emblèmes nationaux dans un espace marchand européen*, Nantes, CRINI.
- Calvet, L.-J. (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- Calvet, L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- Calvet, L.-J. (2005), *Mondialisation, langues et politiques linguistiques*, “Synergies Chili”, 1, p. 1-12.
- Canale, O. et al. (2013) (coord.), *Guide des bonnes pratiques linguistiques dans le monde des entreprises*, Office québécois de la langue française, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, <<http://www.francaisautravail.org/>>, <<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/Bonnes%20pratiques%2019-3-2013-complet.pdf>> [last accessed March 12, 2014].
- Charaudeau, P. (2009), «*L’identité culturelle entre soi et l’autre*», Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en 2005, <<http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>> 2009> [last accessed March 12, 2014].
- Charaudeau, P. / Maingueneau, D. (2002), *Dictionnaire d’analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Chevrier, S. (2010), *Le management interculturel*, Paris, PUF.
- D’Iribarne, Ph. (2002), *Cultures et mondialisation*, Paris, Seuil.
- D’Iribarne, Ph. (2009), *L’épreuve des différences*, Paris, Seuil.
- Demorgon, J. (2009), *Comment vivre et penser les relations culturelles*, in “Synergies Algérie”, 4, p. 19-23.
- Desoutter, C. (2013), *Les langues en entreprise : une réalité plus diversifiée qu’il n’y paraît*, in M.M. Mattioda (coord.), *Le plurilinguisme en entreprise : un défi pour demain*, “Synergies Italie”, 9, p. 35-46.
- Fredriksson, R. / Barner-Rasmussen, W. / Piekkari, R. (2006), *The multinational corporation as a multilingual organisation: The notion of a common corporate language*, “Corporate Communications: An International Journal”, 4, p. 406-423.

- Galisson, R. / André, J.-C. (1998), *Dictionnaire des noms de marques courants : essai de lexiculture ordinaire*, Paris, Didier Erudition.
- Gambier, Y. (2008), *Traduire l'autre Une sub-version*, in M. Margarito (coord.), *Identités affichées, identités révélées*, "ELA", 150, p. 177-194.
- Guidère, M. (2008), *La communication multilingue*, Bruxelles, De Boeck.
- Huyghe, F.B. (1991), *La langue de coton*, Paris, Laffont.
- Johannes, K. / Libaert, T. (2010), *La communication corporate*, Paris, Dunod.
- Londei, D. (2004) (éds), «*Made In*» *Matière Première. Produit fini, Italie-France-Chine*, Bologna, Clueb.
- Lüdi, G. (2010) (éds), *Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes*, ARBA 22, octobre.
- Mayrhofer, B. (2011) (dir.), *Le management des firmes multinationales*, Paris, Vuibert.
- Meier, O. (2006), *Management interculturel*, Paris, Dunod.
- Molino, A. (2013), "New targets" for "More "Sustainable" Companies: A Corpus-driven Study of Adidas', Ikea's and Vodafone's Sustainability Reports, in Salvi, Cheng (2013), p. 103-113.
- Morin, E. (2009), *Une mondialisation plurielle*, "Synergies Pays Riverains de la Baltique", 6, p. 19-24.
- Nowicki, J. / Oustinoff, M. / Proulx, S. (2008) (coord.), *L'épreuve de la diversité culturelle*, "Hermès", 9 (51).
- Pecchenino, M. / Bonalumi, F. (2002), *La guida del Sole 24 ore alla Scrittura in azienda. Lettere, circolari, brochure, libretti illustrativi, comunicati stampa, e-mail*, Milano, Il Sole 24 ore.
- Prime, N. / Usunier, J.C. (2012), *Marketing international. Marchés cultures et organisations*, Pearson Education.
- Rabassò, C. / Rabassò, F.J. (2007), *Introduction au management interculturel*, Paris, Ellipses.
- Ricoeur, P. (2004), *Cultures, du deuil à la traduction*, "Le Monde", 25 mai.
- Salvi, R. (2013), *Intercultural issues in virtual professional settings*, in Salvi, Cheng (2013), p. 13-18.
- Salvi, R. / Cheng, W. (2013) (eds.), *The use of English in Intercultural Professional Settings : Virtual Encounters and Identity*, "Textus", 1 (26).
- Union européenne, (2011), *Guide linguistique à l'intention des entreprises européennes. Communiquer efficacement dans le cadre de vos échanges internationaux*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, <<http://bookshop.europa.eu/fr/guide-linguistique-l-intention-des-entreprises-europ-ennes-pbNC3110923/>> [last accessed March 12, 2014].

**MARIA MARGHERITA MATTIODA** • Assistant professor in French Language and Translation at the University of Turin and chief editor of the international journal "Synergies Italie". Her research interests mainly concern lexicography and lexicology applied to LSPs, professional communication ("lexiculture" and rhetorical-pragmatic strategies), specialised translation. She is currently working on discourse analysis of organizations and multilingual communication and localization. Her most recent publications include: *Euphémismes et atténuation du dire dans la presse économique spécialisée*, 2009; *La dimensione silente della stampa economica e finanziaria*, 2010; *Strategie di comunicazione pubblicitaria e traduzione*, 2010.

**E-MAIL** • [marita.mattioda@unito.it](mailto:marita.mattioda@unito.it)

**MARIE-BERTHE VITTOZ** • Full professor in French Linguistics at the Dipartimento di Lingue e letteratura straniera e culture moderne, University of Turin. She is also Director of the CLA (University Language Centre) and member of the Editorial Board of the international journals (ELA, Synergies Italie, Synergies Monde). Her main research fields focus on language teaching, lexicography and lexicology, intercultural communication for professional purposes (management), the bi-national university courses, CLIL methodology. Her recent publications include books and articles on idioms and phraseology (*Les locutions en discours*, 2005; *Les sequences savants françaises et britanniques: une interculture partagée*, 2012), on CLIL programs (*Integrating the Common European Framework of Reference (CEFR) with CLIL*, 2008) and higher educational programs.

**E-MAIL** • [marie.vittoz@unito.it](mailto:marie.vittoz@unito.it)

# ESPAÇOS COM HISTÓRIA NA LISBOA DOS SÉCULOS XVIII E XIX

Do Martinho ao Nicola

---

*Maria do Rosário* PIMENTEL

**ABSTRACT** • *Places with a history in Lisbon between the 18th and the 19th centuries: From Martinho to Nicola.* Following Miguel de Unamuno's statement, that the «coffee-house» and the «public square» were the «true Spanish popular University», our goal will be to travel through such Portuguese public spaces, which symbolically received the name of the drink they served, Café, and became centres for the exchange of ideas, for literary gatherings, for meetings and amusements, a symbol of European modernity in the 17th and 18th centuries.

**KEYWORDS** • Coffeehouse, Public Space, Political /Literary Gathering, Lisbon (XVIII-XIX centuries).

**O TEMA** agora apresentado relaciona-se com alguns dos espaços a que a bebida café simbolicamente cedeu o nome e que se tornaram centros de difusão e discussão de ideias, de encontros e de diversão. Lugares onde se jogava bilhar, dados, cartas, dominó, damas, voltarete ou gamão; onde se comentavam notícias, cantavam modinhas<sup>1</sup>, declamavam improvisos, bajulavam poderosos<sup>2</sup>, organizavam associações e onde o pensamento, em voz alta ou em sussurro, tinha asa livre. Locais que foram espelho social, propiciadores de inspiração criativa, de repercussão de ansiedades e de desejo de mudanças. Recintos de convívio que fizeram furor pelos sabores, saberes e prazeres que proporcionavam.

O tema é vasto, envolvendo não só o número de estabelecimentos que foram surgindo ao longo dos séculos XVIII e XIX, as suas especificidades, mas também a dinâmica social a que estão ligados. Neste estudo, dada a diversidade de investigações que os cafés têm suscitado, cingimo-nos a alguns dos estabelecimentos mais emblemáticos que surgiram na Lisboa setecentista e que marcaram presença na história da cidade e do país; sobretudo interessa, por agora, o papel que desempenharam como centros difusores de ideias revolucionárias.

Fundamentais para esta reflexão e propiciadores de leituras profícuas foram os trabalhos de tantos cronistas e memorialistas olissipógrafos que se entregaram ao estudo desta cidade, que preservaram a sua memória, escrita e oral, que hoje usufruímos. Graças ao seu interesse, foi

---

<sup>1</sup> No século XVIII, estavam em voga as «modinhas brasileiras», pequenas composições em verso que se cantavam à viola em reuniões de família ou em festas de boémios. Tratava-se de um género, muitas vezes licencioso, entremeado de redondilhas fáceis e alegóricas. Raros eram os poetas que não contribuíam para estas composições.

<sup>2</sup> Este tipo de arte encomiástica era muito frequente entre poetas que assim procuravam obter benefícios que lhe permitissem sobreviver e mecenas que apoiassem a sua arte.

---

possível fazer esta viagem a um passado histórico, impregnado de mudanças sob o hábito que se instalou de frequentar a mesa do café.

Não foi por acaso que escolhemos este tema. Em primeiro lugar, porque temos particular interesse pelos estudos sobre o século XVIII; em segundo lugar, porque uma figura histórica portuguesa está presente no ontem e no hoje do nosso trabalho: o Marquês de Pombal que surge, neste estudo, como um frequentador e sobretudo um impulsionador destes estabelecimentos. Com o plano de recuperação da cidade de Lisboa, após o Terramoto de 1755, Pombal permitiu novas perspectivas urbanísticas e comerciais, que, por sua vez, implicavam atitudes sociais diferentes. Chegou mesmo a estar presente na abertura de alguns desses espaços que, mais tarde, viriam a ser centros difusores de ideias revolucionárias que, por certo, ele nunca aprovaria.

Por último, porque os cafés ou botequins, para além de serem tomados como índices de modernidade, foram o espaço público por excelência de dinamização social e uma porta aberta no corredor das novas ideias. Porta que depois de aberta se tornou impossível de fechar. Assumiram, sem dúvida, não só uma dimensão literária, mas também política, sendo ao mesmo tempo grandes centros de recolha e divulgação rápida de notícias nos diferentes meios sociais; estabeleceram a transição entre as academias literárias e os clubes revolucionários<sup>3</sup> e tornaram-se, como observou Júlio Dantas, «numa instituição nacional quando, com o advento das ideias liberais, o português reivindicou o direito de ‘pensar’, durante algum tempo confundido com o direito de ‘perturbar’» (Dantas 1962: 73).

A partir da segunda metade do século XVII, o consumo de café espalhou-se rapidamente. Aliado a outras bebidas e iguarias, começou a dar lugar a um novo ramo de negócios que iria ser muito explorado, acabando a designação de *café* por se sobrepor à de *botequim* para apelidar os estabelecimentos comerciais em que era servido. Mais ou menos luxuosos, consoante os públicos a que se destinavam, tornaram-se verdadeiros ícones sociais por toda a Europa. Em 1652, surge a primeira *coffee house* em Londres. Itália viria a contar com o seu primeiro café, na cidade de Veneza, em 1683. Mas o mais famoso café veneziano foi o Veneza Triunfante, fundado em 1720 por Floriano Francesconi, que deu origem ao famoso *Florian*, ainda em actividade, por onde passaram várias gerações de intelectuais, como Goethe, Charles Dickens, Lord Byron, Marcel Proust e Hemingway. Em França, o café mais antigo de Paris terá sido aberto, em 1672, na zona de Saint-Germain. Mas foi um dos seus empregados, o jovem italiano Francesco Procopio Dei Coltelli que, em 1686, abriu um dos mais célebres botequins de Paris, *O Procope*, onde luxo, elegância e requinte se uniam num novo estilo de decoração, serviço e confecção culinária. As salas, ricamente decoradas, exibiam espelhos, tapeçarias, lustres de cristal, mesas de mármore exótico e serviços de mesa completos; os criados, vestidos a rigor, serviam, em bandejas prateadas, frutos cristalizados ou conservados em aguardente, bebidas delicadas e refrescantes à base de sumos de limão e laranja – as famosas limonadas e laranjadas – essências, chocolates, chás e cafés. Foram seus clientes Voltaire e Diderot e também Danton, Marat, Robespierre e Camille Desmoulins. Com fama de acolher personalidades revolucionárias, foi frequentado no século XIX por George Sand, Musset, Verlaine entre outros intelectuais de vanguarda, para quem frequentar um estabelecimento público desta natureza era já uma prática comum.

---

<sup>3</sup> A propósito, Hernâni Cidade salienta: «O botequim, no século XVIII, estabelece a transição entre a arcádia poética e o clube revolucionário. Cultiva ainda as Musas, com o velho ritual das ficções mitológicas, mas começa a discutir as notícias das gazetas... No cultivo das Musas, a excitação própria do ambiente espiritual e material, sobreaquecido, impõe o improviso declamado, aliás em moda [...] No comentário às gazetas, a situação política aconselhava, pelo contrário, o cochichar misterioso; que a polícia do Intendente, as suas Moscas enxameavam silenciosas por toda a parte e as paredes tinham ouvidos» (Cidade 1936: 12).

Os primeiros cafés portugueses surgiram em Lisboa em meados do século XVIII. Mesmo sem atingirem o prestígio e a divulgação de muitas destas casas europeias, não deixaram de ser verdadeiros espaços públicos de socialização. Sobretudo nos finais do século XVIII e durante o século XIX, passaram a ter um lugar privilegiado na vida da capital portuguesa. Muitos destes estabelecimentos funcionavam cumulativamente como botequim, hospedaria, tavolagem e até casa de penhores (Carvalho 1938: 86). O café nem sempre foi a principal bebida consumida; no entanto, no decurso do século XVIII, o novo hábito de beber café passou a exigir locais cada vez mais especializados e selectivos. Mais ou menos sóbrios, mais ou menos rústicos, com mais ou menos asseio, frequentados por grupos sociais mais ou menos heterogéneos, os cafés ou botequins já não se coadunavam com a falta de exigências do público que frequentava as tabernas. Por essa altura, estas últimas proliferavam, com ramos de loureiro à porta, a anunciar o vinho como principal produto de consumo; eram locais de aparência tosca, pouco limpos e na generalidade mal frequentados, onde as rixas eram constantes.

Nestas circunstâncias, o aparecimento dos botequins e dos cafés foi um acontecimento importante que veio ao encontro dos requisitos exigidos pela clientela. Os próprios manuais de civilidade, nos finais do Antigo Regime, já tinham o cuidado de salientar a aprendizagem de comportamentos adequados aos vários locais, inclusive as maneiras de estar nos botequins e cafés. Em 1782, João de Villa-Lobos e Vasconcelos, na obra *Perfeito Pedagogo na arte de educar a mocidade*, contempla já um capítulo sobre como proceder nesses lugares públicos:

Como a casa é do povo ali não há precedência; todo o lugar é bom. Porém com tudo devo sempre cortejar com gravidade quem está na casa, quando entro e corresponder com a mesma quando sou cortejado. Se me quiser demorar, e prender conversação com quem entra, o devo fazer com muita reflexão, não só por ser um lugar público, mas também por ignorar o carácter da pessoa e sobre tudo o seu génio e inclinações (Vasconcelos 1782: 191).

Antes do terramoto de 1755, os poucos botequins alfacinhas não lograram de grande fama. Os mais conhecidos foram o *Café do Rosa* e o *Madame Spencer*, ambos localizados na Rua Nova, principal artéria de Lisboa, em plena baixa da cidade. Tinham o nome dos proprietários, como era costume na época, e foram frequentados sobretudo por negociantes estrangeiros, com hábitos diferentes dos costumes portugueses. Talvez seja arriscado afirmar que o café seria ali a bebida principal.

Após o terramoto de 1755, a reconstrução da cidade de Lisboa proporcionou o aparecimento de recintos mais amplos, arejados, com decorações cuidadas, administrados por empresários que, nalguns casos, souberam dar novos rumos ao negócio. O próprio marquês de Pombal, não sendo responsável pelo aparecimento destes estabelecimentos, acabou por promover a sua difusão, integrados numa reestruturação utilitária e pragmática da cidade. Pombal desejava uma Lisboa moderna, organizada, disciplinada, limpa, com um comércio apropriado, que permitisse à capital do reino ombrear com as mais relevantes cidades europeias. Por ordem do próprio Marquês, cada estabelecimento seria anunciado por uma placa de madeira colocada sobre a porta de entrada e seriam retirados os ramos de loureiro que assinalavam as tabernas.

Um dos botequins mais notórios construído após o terramoto foi o *Marcos Filipe*, assim designado por o seu proprietário ser o italiano Marcos Filipe Campodonico. Situava-se no Largo do Pelourinho e contou com a presença do marquês de Pombal na inauguração, que, segundo reza a história, preferiu o chá ao requintado café para acompanhar as torradas feitas com pão de

Meleças (Dias 1999: 70)<sup>4</sup>. Nascia o primeiro café de luxo em Lisboa, que encerrou as suas portas na década de 50 do século XIX. Foi um ponto de encontro de figuras de destaque, sobretudo do liberalismo português e de negociantes estrangeiros, que ali conviviam pacificamente, quando não conspiravam e teciam conjuras. A 9 de Março de 1838, foi ali assinada a convenção que pôs termo a uma insurreição que exigia a demissão do ministério de Sá da Bandeira e que, por esse facto, ficou designada por Convenção de Marcos Filipe.

Na Lisboa setecentista destacam-se ainda o *Café do Casaca*, segundo alguns autores o preferido de Pombal (Dias 1999: 10), que ficava na rua das Capelistas, e o *Café da Arcada*, no Terreiro do Paço. Este último, com uma longa história, é o botequim mais antigo de Lisboa, que ainda se encontra em funcionamento, agora como restaurante. Foi inaugurado a 7 de Janeiro de 1782, contando com a presença de algumas individualidades, entre as quais, uma vez mais, o próprio marquês de Pombal. A sua origem, no entanto, era anterior aquela data, começando por ser uma loja de bebidas com o nome de *Casa da Neve*, especializada no fabrico de sorvetes, o que, por certo, estaria relacionado com o facto de o seu proprietário, Julião Pereira de Castro, ser o neveiro-mor da Casa Real. A «neve» era a designação corrente para sorvetes, carapinhadas e outras iguarias do género, feitas a partir do gelo produzido nas terras altas, conservado em poços arrançados para o efeito e depois transportado para a capital<sup>5</sup>.

A partir de 1783, o *Café da Arcada* passou a ser conhecido por *Casa de Café Italiana*. Foi nessa altura que o café começou a ser uma bebida largamente apreciada em Portugal. A *Casa de Café Italiana* era então administrada pelo italiano, Domenico Mignani, que foi o seu proprietário de 1784 a 1795. Nesta última data, passou a denominar-se *Café do Comércio*, por cumplicidade com a praça onde se localizava. Tornou-se um ponto de referência, frequentado por intelectuais, artistas, comerciantes e políticos, sobretudo liberais. Por volta de 1809, era vulgarmente designado «Café dos Jacobinos», correndo fama de que ali se reuniam jacobinos e conspiradores, atraídos por ideias francesas e americanas. Um ano depois, nova denúncia, que alvejava o estabelecimento como casa de jogo clandestina (Carvalho 1899: 28-33). O café acabou por ser encerrado pela Intendência Geral da Polícia e, após vários trespasses com baptismos diferentes (*Casa da Neve*, *Café da Arcada do Terreiro do Paço*), reabriu a 25 de Maio de 1829, totalmente remodelado, com o nome de *Café Martinho*. Pertencia agora a Martinho Bartholomeu Rodrigues<sup>6</sup>, homem empreendedor e grande negociante que, em 1845, ao abrir novo estabelecimento com o mesmo nome no Largo Camões, o *Café Martinho do*

<sup>4</sup> Nestes estabelecimentos, ainda não se serviam bolos ou confeitos, como hoje é habitual. As pastelarias só surgiram no século XIX; a mais antiga pastelaria da cidade de Lisboa foi fundada pelo Italiano Baltresqui, no Largo de Santa Justa (Dias 1999: 69).

<sup>5</sup> Nos finais do século XVI, divulgou-se em Portugal o consumo de sorvetes ou bebidas geladas, durante os meses quentes, recorrendo à neve e ao gelo transportados das terras altas. Inicialmente vinham dos Poços da Neve da Serra do Coentral, transportada em carros de bois até Barquinha/Constança; posteriormente, dadas as condições de acesso, os comerciantes deste produto deram preferência à Serra de Montejunto. Em 1741, foi aí construída a Real Fábrica do Gelo para colmatar as falhas de fornecimento da Serra do Coentral. Quando chegava o mês de Setembro, enchiam-se os tanques rasos de água e esperava-se que, durante a noite, o frio a congelasse. Quando o gelo se formava, o guarda da fábrica ia a cavalo até à aldeia de Pragança e, com uma corneta, acordava os trabalhadores que, antes do nascer do sol, partiam as placas de gelo e carregavam-nas para os silos de armazenamento, onde o gelo era conservado até à chegada do Verão. Nessa altura, o gelo era transportado primeiro no dorso de animais, para vencer o acentuado desnível da serra, depois em carroças até aos «barcos da neve», ancorados na Vala do Carregado, que o transportavam para Lisboa. Todo o percurso devia ser feito o mais rápido possível. A fábrica esteve em actividade até finais do século XIX. Santo António da Neve, na Serra do Coentral, é hoje património nacional (Dias 1999: 82-84).

<sup>6</sup> Foi contratador da neve que se consumia em Lisboa. Chegou a ter cinco a seis poços de gelo em Santo António das Neves, na Serra da Lousã.

*Camões*, o distinguiu com a denominação de *Martinho da Arcada*, que conserva até hoje. Foi dos poucos cafés que sobreviveu ao passar do tempo. Em 1984, foi classificado pelo Instituto do Património Arquitectónico como imóvel de interesse público. Por ali passaram Cesário Verde, Almada Negreiros, Columbano, Mário de Sá Carneiro, Fernando Pessoa entre outros. Pessoa frequentou este café até morrer, sentando-se sempre à mesma mesa; aí escreveu grande parte dos seus poemas.

Outro dos mais concorridos e afamados cafés de Lisboa foi o *Botequim do Nicola*, fundado no Rossio, em 1787, pelo italiano Nicola Breteiro<sup>7</sup>. O espaço que hoje existe, no mesmo local, com o mesmo nome, totalmente remodelado, depois de passar por muitos e diversos ramos de comércio, herdou a história que lhe deu áurea de popularidade<sup>8</sup>. Foram as tertúlias de políticos e de poetas que o celebrizaram e lhe deram o nome de «academia»<sup>9</sup>. Devido aos encontros que ali se promoviam e ao teor das conversas, o Nicola era um dos botequins considerados suspeitos e mantidos sob pesada vigilância, o que acabava sempre por gerar conflitos com a polícia. Num aviso de Pina Manique, datado de 5 de Julho de 1800, o Nicola surge referenciado como local onde pessoas suspeitas se reuniam para conspirarem. O intendente da polícia pedia que os frequentadores se demorassem apenas o tempo necessário no estabelecimento, a fim de evitarem confusões. Todas as conversas sobre política, religião e cantigas estrangeiras, eram consideradas suspeitas, por remeterem para ideais liberais e «francesias». Talvez por isso e devido à pressão política que se fazia sentir, acabou por ser encerrado, no ano de 1834. Em finais do século XVIII, ficou célebre, entre as muitas figuras que por ali passavam, um tal Pinet, outrora polícia e que mais tarde foi expulso da corporação por conferir títulos maçónicos, à mesa do Nicola, e também por denunciar às autoridades, mediante remuneração, os pretensos maçons. Entre todos os seus frequentadores, destaca-se o poeta Manuel Maria Barbosa du Bocage, poeta da *Nova Arcádia* cujo pseudónimo era *Elmano Sadino*<sup>10</sup>. Destes espaços, partiu a sua popularidade que acabou por reverter a favor dos estabelecimentos onde a sua presença foi mais intensa. Ainda hoje, o actual Café Nicola utiliza a imagem do poeta como grafismo de marca. Por certo frequentou vários, mas não há dúvida de que foi nos botequins do Rossio, no *Nicola* e no *Botequim das Parras*, que Bocage encontrou o clima mais favorável à expressão da sua sensibilidade poética e aos seus ideais políticos. Por ali fez vida de boémio e entre uns e outros estabelecimentos contestou o regime político e defendeu os direitos humanos, entre poesias e chacotas. Conhece-se a oposição de Bocage ao despotismo que qualifica num dos seus sonetos de «Sanhudo, inexorável», «Monstro que em pranto, em sangue a fúria cevas...». Não estava, com certeza, a salvo dos espiões do Intendente com os seus poemas e libelos revolucionários em prol das *Aspirações do Liberalismo, excitadas pela Revolução Francesa e consolidação da República em 1797*<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Quanto a esta questão, há algumas divergências entre os autores que consideram outros proprietários, mas todos com o nome de Nicola. Também quanto à data existem dúvidas; no entanto, em 1789 o Café Nicola surge já referido na *Gazeta de Lisboa* (Dias 1999: 73). Há ainda notícia de que na praça do Rossio, em 1810, existia um outro botequim chamado Nicola – o *Nicola Pequeno*. Ficava no nº 28, mesmo do outro lado da praça, e pertencia ao genovês Nicolau Ventura, que acabou por ser preso, com dois dos seus caixeiros, também genoveses, por terem armas escondidas bem como uma anotação do movimento das tropas portuguesas e inglesas. Acabou por fechar em 1823.

<sup>8</sup> Ali funcionou a livraria do Silva Júnior (Carvalho 1938: 220).

<sup>9</sup> A história dos arcades está ligada à história do Café Nicola.

<sup>10</sup> A *Nova Arcádia* era presidida pelo padre brasileiro Domingos Caldas Barbosa (Lereno), célebre pelas modinhas que improvisava, acompanhando-se à viola. Da mesma academia fazia parte o grande inimigo de Bocage, José Agostinho de Macedo. Bocage acabou por preferir o Nicola e ser expulso da *Nova Arcádia*, quando já não a frequentava.

<sup>11</sup> «Liberdade, onde estás? Quem te demora?/ Quem faz que o teu influxo em nós não caia?/ Porque (triste de mim!) porque não raia/ Já na esfera de Lísia a tua aurora?// Da santa redenção é vinda a hora/ A esta

O *Botequim das Parras*, surgido em 1790, ficava perto do Nicola e era assim designado por estar decorado com pinturas de videiras com folhas e cachos de uvas. Era seu proprietário José Pedro da Silva, antigo gerente do Nicola, também conhecido por Zé Pedro das Luminárias, devido à profusão de luzes com que iluminava as janelas de sua casa e as portas do estabelecimento, em especial nos dias de festa<sup>12</sup>. Amigo de poetas, mandou construir para eles, num recanto do Botequim, um gabinete privado, o *Agulheiro dos Sábios*, onde se reuniam e recitavam poemas, no meio das mais acaloradas conversas<sup>13</sup>. O *Botequim das Parras* reunia muitos clientes do Nicola, tornando-se não só num centro literário, mas também num clube de liberais revolucionários. Também era conhecido por *Arcádia das Parras*, por ali se reunirem os arcades. Não é pois de admirar que também fosse alvo de forte vigilância. Fechou em 1850. Hoje, localiza-se no mesmo espaço o *Café Snack Pic-Nic*.

Em Portugal, como em outros países europeus, os cafés foram autênticas tribunas de difusão de ideias e de formação de uma opinião pública que começaram a tomar corpo em pleno século XVIII. Estamos no domínio do espaço público, onde a reflexão das ideias se abre à transversalidade social (Cfr. Madureira 1992).

Na última metade do século XVIII, verifica-se o encontro e o choque do «mundo clássico, que serenamente splende no século XVII, com o mundo romântico, que se agitará no seguinte». Aparentemente parecia reinar o equilíbrio social e espiritual assente na orgânica do Estado Absolutista e da Igreja. No entanto, a inquietação insinuava-se, crítica, desejosa de renovações em sintonia com as novas sensibilidades e formas de discorrer, presente na diferença de gostos, ideias e sentimentos que opunham as «assembleias de sala às tertúlias de café»; os botequins foram, por entre «as aparências da calma antiga», os «pequenos recantos cujo ambiente se diria o caldo de cultura dos germes que tudo hão-de revolucionar» (Cidade 1936: 9-11).

O café tornou-se, como refere Júlio Dantas, o «órgão da soberania popular», «válvula de segurança duma sociedade sob pressão», «o salão das democracias, o centro de informação política, o posto de observação daqueles que não dispõem – ou não dispunham – de outras antenas para a captação do boato, nem de outra tribuna para a exposição dos seus pontos de vista, nem, ainda, de outro meio de contacto com os problemas, os acontecimentos e os homens». E à volta dos políticos, «referviam» os janotas e os toureiros, a «mendicidade ilustre» dos poetas e a «juventude doirada» do Passeio Público (Dantas 1962: 72-74).

Para esses encontros não eram necessárias marcações prévias. Cultivava-se uma certa fidelidade ao local de escolha e cada botequim ou café tinha uma determinada identificação consoante quem o frequentava. Só por si, o facto de se estar num café específico, significava pertencer a um determinado grupo. Muitos ficaram para sempre conhecidos como locais de debates políticos e ideológicos, associados a personalidades históricas. Nas suas mesas,

---

parte do mundo, que desmaia./ Oh!, venha . . . Oh!, venha, e trémulo descaia/ Despotismo feroz, que nos devora!// Eia! Acode ao mortal que, frio e mudo,/ Oculta o pátrio amor, torce a vontade/ E em fingir, por temor, empenha estudo.// Movam nossos grilhões tua piedade;/ Nosso númen tu és, e glória, e tudo,/ Mãe do gênio e prazer, ó Liberdade!».

<sup>12</sup> José Pedro da Silva era um admirador do talento de Bocage. Durante a doença do poeta, nunca deixou de o visitar e prestar auxílio financeiro, o que levava Bocage a declarar, enternecido, que lhe pagava em «metro» o que dele recebia em «ouro». Imprimiu os seus últimos versos, na Imprensa Régia, com o título *Improvisos de Bocage na sua mui perigosa enfermidade, dedicados a seus bons amigos*, e vendia-os, pedindo um cruzado novo por cada folheto; assim angariou fundos para o poeta (Cidade 1936: 82).

<sup>13</sup> Ali se reunião, entre outros amigos de Bocage, Nuno Álvares Pereira Pato Moniz, Silveira Malhão, Câmara Coutinho, João Xavier Matos, Miguel António de Barros, Caetano da Silva Souto Maior (o Camões do Rossio), Tomás Pinto Brandão (o Pinto Renascido) e Francisco Paula Cardoso de Almeida Vasconcelos, morgado de Assentis.

escreveram-se páginas de história, assinaram-se e divulgaram-se manifestos, nasceram e morreram revoluções. Por ali circulavam «papéis sediciosos», aguardavam-se notícias da chegada de livros revolucionários, discutiam-se as mudanças. Não admira por isso que fossem alvo de forte vigilância e talvez fosse esse o motivo por que o intendente geral da polícia, Diogo Inácio de Pina Manique, tanto detestou os primeiros botequins que se instalaram no centro da cidade, no último quartel do século XVIII e instaurou um autêntico estado policial, disseminando agentes pelos cafés, que identificavam os críticos mais acérrimos da política portuguesa. Tudo se tornava suspeito, sobretudo os botequins, onde os ideais da revolução Francesa eram a grande ameaça. A propósito, João Pinto de Carvalho, no seu estilo tão peculiar, escreve que nos cafés do Rossio a desconfiança atingia o máximo: «Por lá tudo cheirava a jacobinice, a maçonaria, e outros nomes com que o Intendente baptizava esta gafaria de sarampelo político, que atacara muito bom português». E dá conhecimento de um Aviso de 10 de Setembro de 1792, em que o Marquês Mordomo-Mor se dirigia a Pina Manique para indagar, «com todo o segredo e recato, se nas casas públicas e cafés se proferiam proposições e referiam factos, com que se intentasse alterar a tranquilidade pública» (Carvalho 1899: 23).

Na segunda metade do século XIX, a fisionomia dos botequins da capital portuguesa torna-se mais elitista e burguesa. Em 1865, o *Jornal do Comércio*, no número de 15 de Novembro, anotava essa mudança ao destacar, a propósito da inauguração do *Café Montanha*, um dos mais luxuosos da cidade de Lisboa, que «a capital, conquanto nos últimos anos tenha progredido muito no desenvolvimento de estabelecimentos luxuosos de todos os géneros, ainda não se acha[va] a este respeito na situação correspondente à sua grandeza e à sua população» (Santana 1999: 62). Foi também a partir de meados do século XIX que as senhoras da sociedade começaram a frequentar os cafés, apesar de, mesmo assim, terem um gabinete privado. O prestígio que os cafés adquiriram contribuiu para que caísse em desuso o termo botequim, o qual, a partir dessa altura, já não era mais do que um antigo sinónimo de café. Foi mesmo criado um neologismo pelos «tafúes» da época que gostavam de tomar café ou «cafetar» (Carvalho 1938: 204).

Um dos cafés que marcou a diferença foi o *Marrare do Polimento*, que ficava situado em pleno Chiado, na rua do Arco do Bandeira. Apesar de ser inaugurado no primeiro dia do ano de 1820, teve o seu auge por volta de 1848. O proprietário era o napolitano António Marrare, cujo apelido deu o nome à casa; a designação de Polimento teve origem na decoração de madeira polida<sup>14</sup>. Polido era também o atendimento: criados de libré serviam excelente café em cafeteiras de prata, e géneros de primeira qualidade, entre os quais magníficos vinhos e licores (Bastos 1947: 152). Destacava-se também pelo facto singular de, no início, não ser ali permitido fumar, o que de facto era invulgar na época (Carvalho 1899: 122). Era conhecido porque ali se vendia «a mais saborosa neve, o mais aromático café, a torrada mais estaladiça, o melhor champanhe francês» e o famoso «bife à Marrare», muito apreciado pela clientela (Dias 1999: 38).

No entanto, não agradava a todos, sobretudo porque no seu espaço e em seu redor a exibição de comportamentos não era propriamente edificante. Júlio César Machado foi um desses autores que resumia a fama desse café ao *slogan* crítico de exiguidade social: «Portugal era Lisboa, Lisboa era o Chiado e o Chiado era o Marrare». E passa a descrever:

---

<sup>14</sup> Os outros cafés do Marrare eram então: o *Marrare das Sete Portas*, no Arco do Bandeira; outro situado no Cais do Sodré, no nº 9 da praça, na loja que depois veio a ser a *Taberna Inglesa*, e outro ainda, também muito afamado, chamado o *Marrare de S. Carlos*, situado na esquina da Travessa da Parreirinha com a Rua da Figueira. Com este último, António Marrare fez também excelentes negócios. A sua localização próxima do teatro *S. Carlos* valeu-lhe, até 1828, um contrato de fornecimento de bebidas e ceias ao próprio teatro. Por vezes, também fornecia a própria decoração do salão do teatro. Porém não conseguiu igualar o do *Polimento*, que fazia as delícias daqueles que o frequentavam.

Estamos no Marrare. O Marrare é o primeiro café de Lisboa, apesar de ser o pior, o mais mal servido, o que tem bebidas menos gostosas, e comodidades mais insuficientes. O Marrare é para Lisboa uma espécie de monumento histórico que ela suporta, porque o hábito lho tornou necessário. É o *rendez-vous* dos janotas e dos jornalistas, dos párias e dos homens de pensamento»; [lugar] onde nem todos têm o direito de entrar, apesar de ser público»; era preciso ser «um homem fora do comum» [...] [ou seja], «os homens de talento, os janotas os ociosos puros e todos os exceptuados da sociedade constituída que descobriram modo de gastar dinheiro sem ter dinheiro, ir ao teatro sem comprar bilhete, ter fato sem o pagar, andar de sege sem saber a conta (Machado 1901: 12).

A crítica aos costumes de certo friso da sociedade lisboeta, não podia ser mais mordaz.

João Pinto de Carvalho, apesar de elogiar o estabelecimento, não é menos cáustico na apreciação que faz da clientela «do mais famoso de todos os botequins lisboenses», do «príncipe dos botequins», do «café do bom-tom» frequentado pela:

corrupção dourada, pelos petimélres mais elegantes e de bom recibo, pelos noitibós boémios, pelos diletantes que lá iam trocar o santo e a senha para a próxima pateada em S. Carlos, pela nata dos letrados, por todos os que possuíam brevet d'esprit, por todos os que se habituavam a mirar – através do vidro sem grau do monóculo inamovível – os anjos caídos... no Chiado ou as virgens que vinham de Citera... e iam para o Loreto [...] teve também como fregueses alguns artistas [...] ladinos jogadores do xadrez político [...] Em suma aí se viam todos os que dominavam a seu talante naquela rua chic, todos os que pertenciam à seita do marrarismo, na frase de Silva Tullio, o tout-Lisbonne da elegância, da literatura e da política (Carvalho 1899: 129-131).

Outro café que viria a substituir o *Marrare do Polimento* foi o *Café Martinho* situado no Largo Camões, actual Largo de D. João da Câmara, que Marina Tavares Dias apresenta como «o mais importante café lisboeta dos últimos cento e cinquenta anos», onde se reuniram «as gerações literárias do Romantismo à oposição do Estado Novo» (Dias 1999: 64). No seu espaço, ocorreram não só reuniões, mas também confrontos políticos o que acabou por lhe conceder uma «aura mitológica muito ao gosto da última geração romântica» (Dias 1999: 64-65). Por ali passaram políticos, escritores e artistas e a sua frequência foi de tal importância que Júlio Dantas o designou «o coração político da cidade» (Dantas 1962: 75)<sup>15</sup>. Fechou em Maio de 1968.

Nestes e em outros estabelecimentos do género que não foram aqui destacados (o *Café Tavares*, hoje restaurante de luxo e célebre por ter sido uma das sedes da tertúlia dos Vencidos da Vida, na Rua do Mundo, o *Neutral*, na Rua do Príncipe, actual Rua 1º de Dezembro, em Belém, o *Toscano*, no Chiado, o *Café do Grego*, no Cais Sodré, muito frequentado por revolucionários, passageiros e tripulantes dos barcos) e que cruzaram os séculos, ocorreu boa parte da história política, social e cultural da cidade de Lisboa e também do país (Dias 1999: 38-49). Todavia, nem em todos ocorreram tertúlias de destaque o que não quer dizer que não fossem palco de oscilação de tendências e renovação de formas de ser, de estar e sentir. Nos mais luxuosos, brilhava a alta sociedade lisboeta que ia ao *Café Chave de Ouro* ouvir programas musicais com orquestras; noutros, como no *Café Bom*, na rua dos Condes de Monsanto, reuniam-se os militantes políticos, tendo sido aí preparada a implantação da República; nos mais

<sup>15</sup> De uma longa lista, salientamos apenas alguns dos vultos ilustres frequentadores do café Martinho: Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Bulhão Pato, Júlio Castilho, José Estevão, Rebelo da Silva, Gomes Amorim, Fialho de Almeida, Manuel da Silva Gaio, Abel Botelho, Rafael Bordalo Pinheiro, João Chagas, Fernando Pessoa, Fernando Lopes Graça, Augusto Abelaira, Carlos Oliveira, Magalhães Godinho e tantas outras individualidades do património cultural português (Dias 1999: 68-73). Foi em pé, sobre uma das mesas do café, que Almada Negreiros proferiu o seu *Manifesto anti-Dantas* (Dias 1999: 86).

populares, como no *Café da Bola*, na Rua de S. Vicente à Guia, frequentado pela Severa, ouvia-se o fado e bebia-se a «carocha», bebida forte à base de café (Sucena 1994: 193)<sup>16</sup>. Consciente ou inconscientemente, clarificaram-se ideias, estruturaram-se atitudes, moldaram-se sentimentos e divulgaram-se modas numa crescente progressão desde o século XVIII.

Sente-se uma certa nostalgia pela perda física de alguns dos mais simbólicos cafés de Lisboa; afinal eles fazem parte intrínseca da nossa história e do nosso património cultural. Hoje, o número de cafés prolifera, alguns típicos, mais frequentados por um público anónimo e socialmente diversificado, mas com certeza com menos história, na voragem do abre e fecha, na pressa do entra e sai para tomar um cafezinho que já se tornou um vício, mesmo de pé, ao balcão. Mas, ainda assim, embora sem os intuitos de antigamente, os cafés continuam a ser motivo e palco de convivência, de troca de opiniões, por vezes de acaloradas discussões, espaços de pausa, e, quantas vezes, lugares de abrigo e de amortização de solidões.

## BIBLIOGRAFIA

- Bastos, Sousa (1947), *Lisboa Velha, sessenta anos de recordações (1850 a 1910)*, Lisboa, [s.n.].
- Carvalho, R. de (2000), *Rossio*, in *Memória de Lisboa*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Carvalho, J. Pinto (Tinop) (1938), *Lisboa de outrora*, pub. póstuma coordenada, revista e anotada por G. de Matos Sequeira e L. Macedo, I-III, Lisboa, Grupo «Amigos de Lisboa».
- Carvalho, J. Pinto (Tinop) (1899), *Lisboa d'outros tempos*, I-II, Lisboa, Parceria António Maria Pereira-Livraria Editora.
- Cidade, H. (1936), *Bocage*. Porto, Lello e Irmão.
- Dias, M. Tavares (1999<sup>9</sup>), *Lisboa Desaparecida*, Lisboa, Quimera Editores.
- Dias, M. Tavares (1999), *Os cafés de Lisboa*, Lisboa, Quimera Editores.
- Dantas, J. (1962<sup>2</sup>), *Lisboa dos nossos avós*, Lisboa, Publicações Culturais da Câmara Municipal de Lisboa.
- Machado, J.C. (1901<sup>2</sup>), *A vida de Lisboa*, Lisboa, Parceria António Maria Pereira-Livraria Editora.
- Madureira, N.L. (1992), *Cidade: Espaço e Quotidiano*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Moita, I. (1994), *O livro de Lisboa*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Santana, F. (1999), *O Café Montanha*, in "Olisipo", 9 (II Série, ), Lisboa.
- Sucena, E. (1994), *Cafés*, in F. Santana, E. Sucena (dir.), *Dicionário da História de Lisboa*, Sacavém, Carlos Quintas & Associados.
- Vasconcelos, J. Rosado de Villa-Lobos e (1782<sup>2</sup>), *O Perfeito Pedagogo na arte de educar a mocidade*, Lisboa, Ofic. Rollandiana.

**MARIA DO ROSÁRIO PIMENTEL** • Graduated in History at Universidade de Coimbra, PhD in Portuguese Studies at Universidade Nova de Lisboa. She is currently Associate Professor at Universidade Nova de Lisboa. She has carried out activities predominantly in the area of Cultural History and Society with a special focus on Cultural topics, Slavery and the Slave Trade. She has published, among other works and papers, *Viagem ao Fundo das Consciências. A Escravatura na Época Moderna* (1995) and *Chão de Sombras. Estudos sobre Escravatura* (2010).

**E-MAIL** • rosariopcpimentel@gmail.com

---

<sup>16</sup> Dentro da categoria dos cafés populares, havia em Lisboa os chamados «cafés lepes»; «lepes» era uma moeda de dez réis, que era o preço de um café nesses estabelecimentos.



# ANTOLOGIAS E LEITORES NO SÉCULO XVI PORTUGUÊS

Os testemunhos de André Rodrigues Eboreense (1498-1573)  
e de Jorge Ferreira de Vasconcelos (1515?-1585)

---

*Maria do Rosário* LAUREANO SANTOS

**ABSTRACT** • *Anthologies and readers in the 16th century in Portugal: Accounts from André Rodrigues Eboreense (1498-1573) and Jorge Ferreira de Vasconcelos (1515?-1585).* The anthologies have remained in Western culture from the Antiquity to the present day. In the Middle Ages, the maxims and *sententiae* of the Greek and Latin authors were compiled into anthologies, which have circulated among the clergy, in the court, or in the universities. After the removal from their original context, the maxims were grouped into new thematic organizations and have gained a broader and universal sense. In the 16<sup>th</sup> century, the anthologies, that could have an individual or collective use, were books used for reading or just for consulting within different purposes, whether for personal enjoyment, for schooling, or yet to help the writer in his function. In this paper, our aim is to reflect on the use of the anthologies of two Portuguese authors of the 16th century: André Rodrigues Eboreense (1498-1573) and Jorge Ferreira de Vasconcelos (1515?-1585).

**KEYWORDS** • anthologie, maxim, *sententia*, Portuguese literature (16<sup>th</sup> century).

**A SIMBOLOGIA** das flores é das mais antigas da história do homem e surge desde sempre associada à literatura, num conceito lato. A flor é símbolo de beleza, de perfeição, de amor, de glória, de alegria, de simplicidade, de pureza, e num contexto religioso de entrega à divindade, de evolução espiritual da própria alma. A flor é também um símbolo feminino, ligado à água, à Lua, à criação, à fertilidade e ao nascimento e a presença das flores na literatura, em contexto real ou metafórico, é uma constante.

Foi um poeta grego do séc. I a. C., de nome Meleagro, o primeiro de que há notícia a compilar uma colectânea de epigramas, a que deu o nome sugestivo de *Grinalda*, coroa de flores. Também no séc. I d. C., Plutarco de Queroneia reuniu as máximas de figuras notáveis de Esparta nos *Apophthegmata Laconica*.

O substantivo grinalda, antigamente guirlanda (até 1300), da família de guarnir, guarnecer, enfeitar está presente na língua portuguesa desde o século XVI e atestado em Camões<sup>1</sup>.

Com um sentido semelhante, também desde o século XVI, está presente no nosso léxico o vocábulo antologia no sentido de recolha de flores, com etimologia grega mas proveniente do francês. Ainda com o mesmo sentido, surge no século XVIII, de etimologia latina, mas também a partir do francês, o substantivo florilégio significando recolha de flores.

---

<sup>1</sup> Camões, *Lusíadas* VI, 86, 87.

As grinaldas, antologias ou florilégios permaneceram na cultura ocidental em contínuo da Antiguidade até aos nossos dias. Na Idade Média, as máximas ou sentenças de autores gregos e latinos eram compiladas em antologias, que circulavam entre os membros do clero, na corte ou nas universidades. As sentenças eram retiradas do seu contexto original e inseridas em antologias, nas quais ficavam desprovidas do seu sentido primitivo, mas adquiriam outro mais lato, mais abrangente, com uma nova organização temática. As antologias podiam ter uma utilização individual ou colectiva e eram usadas como obras de leitura ou de consulta para diferentes fins, quer para deleite pessoal, para formação escolar, quer ainda para auxílio do escritor. Nesta última acepção, auxiliar do escritor, as antologias vão ter um lugar proeminente no século XVI.

Em 1500, Erasmo de Roterdão (Erasmo 1564-1566) publicou em Paris os *Adágios* (*Adagia*), uma antologia cerca de 800 máximas e provérbios da antiguidade clássica, em conjunto com notas a respeito da proveniência e significado das mesmas. Esta obra foi muito apreciada pelos humanistas e classicistas de tal forma que a segunda edição, de 1508, já revista e aumentada, continha cerca de 4000 máximas. A estas edições seguiram-se outras, bem como muitas imitações. Neste sentido, as antologias obtiveram grande sucesso a partir do séc. XVI e foram também muitos os autores que as utilizaram para a elaboração das suas obras.

Um dos seguidores de Erasmo foi um autor português, André Rodrigues Eborense<sup>2</sup>, que editou em 1557 as *Sententiae & Exempla* (Eborense 1557) uma obra que obteve um grande sucesso no seu tempo. Os dicionários bibliográficos portugueses, que não registam todas as edições da obra, revelam que se publicou pela primeira vez em Coimbra, no ano de 1554, e foi impressa na mesma cidade em 1567 e 1569, e em Leão, em 1557; foi também dada à estampa em Paris em 1580, 1588 e 1635; em Colónia, em 1593, 1600 e 1601; e em Veneza, nos anos de 1572, 1579, 1585, 1586. As edições sucessivas da obra são reveladoras do interesse que despertou não só em Portugal, mas também na Europa.

Como o próprio título indica, trata-se de uma antologia que contém a compilação de sentenças e máximas recolhidas nos principais autores, poetas e prosadores, latinos e gregos, pagãos e cristãos, de entre as quais destacamos as que se referem ao tema da amizade, recolhidas em parte do *De Amicitia* de Cícero, mas ainda retiradas de outras fontes, inclusivamente do *De Finibus* e do *De Natura Deorum*, do mesmo autor.

De mérito reconhecido também em Portugal, a obra foi oferecida ao futuro rei D. Sebastião para seu uso e formação, numa versão mais reduzida e adaptada (Eborense 1988), por ocasião do seu nascimento em 1554. As edições sucessivas e repetidas em diferentes cidades europeias fizeram com que esta obra ocupasse um lugar de destaque nas bibliotecas do tempo.

Um dos utilizadores que divulgou as *Sententiae & Exempla* de André Rodrigues Eborense XVI foi precisamente o Padre Mateus Ricci, membro da Companhia de Jesus<sup>3</sup>, um dos pioneiros das missões católicas na China, para onde se dirigiu em 1583. Mateus Ricci foi um homem de grande cultura e inteligência, com uma formação académica vasta e diversificada; foi conhecedor da língua e da cultura chinesas, inovador nos métodos de ensino e de cristianização, e legou-nos uma obra escrita em italiano, latim e chinês. A sua primeira obra escrita em chinês

---

<sup>2</sup> André Rodrigues Eborense nasceu em Évora, em 1498 e morreu 1573; era segundo filho do físico-mor Tomás da Veiga, e foi profundo conhecedor dos textos profanos e sagrados. É muitas vezes confundido com André de Resende, por ser também natural de Évora e por este ser um humanista muito mais conhecido.

<sup>3</sup> Matheus Ricci, S. J., nasceu em Macerata (Itália), em 1552 e morreu em Pequim, em 1610. Foi uma personalidade notável da cultura ocidental, cuja presença no Oriente se tornou marcante e decisiva para as relações políticas, culturais e religiosas entre ambas as partes. Foi precursor da evangelização na China e, por este motivo, ficou também conhecido por Li Mǎdòu.

foi o *Tratado sobre a Amizade*<sup>4</sup>, dedicado ao príncipe Jian'an, Qian Zhai e escrito a pedido deste. Ao escrever o tratado, que também obteve grande sucesso, Mateus Ricci procurou fazer a ponte entre o ocidente e o oriente, mostrando que os valores morais, religiosos e culturais que unem as duas culturas são universais<sup>5</sup>.

O *Tratado sobre a Amizade* inclui a selecção de cem sentenças e máximas de autores ocidentais da antiguidade, gregos, latinos e cristãos, bem como orientais, como Confúcio. Porém, a principal fonte do tratado são as *Sententiae & Exempla* de André Rodrigues Eboense; de facto, das cem sentenças contidas no Tratado, mais de metade foram retiradas da obra do autor português (veja-se Ricci 2010: 18).

Outro autor que podemos citar no séc. XVI, dentro do contexto da utilização das antologias, é Jorge Ferreira de Vasconcelos (1515?-1585). Legou-nos uma obra diversificada, da qual se destacam três comédias em prosa, a *Comédia Eufrosina*, a *Comédia Ulissipo* e a *Comédia Aulegrafia*. Em todas as obras se nota a utilização de antologias para diferentes fins, utilizámos no entanto a *Ulissipo* para exemplificar este recurso.

A *Comédia Ulissipo* (anterior a 1561-1618, 2.<sup>a</sup> edição; v. Laureano Santos 2007), escrita em português, castelhano e latim, é um texto ímpar na cultura portuguesa, com características próprias e inovadoras, embora pouco conhecido nos nossos dias. Trata-se de uma obra que actualiza o conhecimento da literatura no século XVI em Portugal, e que o reflecte, conciliando a tradição e a novidade. Neste sentido, trata-se de um texto verdadeiramente original, que se liberta dos cânones literários reconhecidos no tempo. Pensa-se que a primeira edição desta comédia foi publicada no ano de 1561 ou um pouco antes, porque a obra foi retirada de circulação no mesmo ano da edição *princeps* por ordem do Santo do Santo Ofício, devido à acérrima sátira social e religiosa apresentada pelo autor, que se revela também seguidor de Erasmo. A obra foi então incluída no rol de livros proibidos, mandado publicar pelo Cardeal D. Henrique. Desta primeira edição, não se conhece nenhum exemplar.

Marcados pela pena severa do Santo Ofício, obra e autor pareciam votados ao esquecimento. Mas, em 1618, foi publicada de novo a *Comédia Ulissipo*, a primeira edição que chegou até nós, tendo sido feitas as transformações necessárias para tal. A iniciativa para esta nova publicação foi tomada pelo genro do autor e a pedido dos leitores, que reconheciam o mérito e a utilidade da obra, visto que provocava vivamente o debate de ideias sociais, políticas e religiosas. Era destinada a um público de elite, erudito e, se bem que o texto apresente a estrutura do género dramático, revela-se contudo mais adequado à leitura em privado do que à representação pública.

O texto da *Comédia Ulissipo* revela diferentes influências literárias que a caracterizam ao mesmo tempo como uma obra própria de época renascentista e a individualizam com traços específicos singulares, marcantes da sociedade portuguesa. A acção decorre na cidade de Lisboa e está centrada na família de Ulissipo e nas relações familiares e sociais dos seus membros. Assim, personagem principal e cidade são identificadas com o mesmo nome, marcando a intenção do autor de as associar num plano mais alargado, onde os pequenos núcleos vão caracterizar toda a sociedade lisboeta do tempo, exemplo e imagem da sociedade portuguesa e, se não se fizer somente uma leitura de superfície, revela-se muito mais importante o subtexto. Trata-se de uma obra complexa, muito interessante e muito rica, reveladora do quotidiano quinhentista da cidade de Lisboa, que pode ser analisada em diversas perspectivas: histórica, sociológica, literária, linguística. É muito rico o léxico da *Comédia Ulissipo*, que é registado como fonte dos dicionários portugueses desde o de Rafael Bluteau.

<sup>4</sup> Existem duas edições, publicadas recentemente, d'O *Tratado sobre a Amizade* de Mateus Ricci: a americana de Timothy Billings e a segunda edição italiana de Filippo Mignini, veja-se na bibliografia, respectivamente: Ricci 2009 e Ricci 2010.

<sup>5</sup> Sobre este assunto, veja-se ainda Laureano Santos (2012).

Na elaboração desta obra, o recurso a antologias está presente por exemplo nas referências textuais dos autores antigos, nos provérbios e nos nomes das personagens. Os exemplos e sentenças dos autores surgem frequentemente no texto como garante ou remate o pensamento do autor, e também como marca de erudição. Os nomes próprios Vénus, Juno, Mercúrio, Homero, Sócrates, Platão, Menandro, Terêncio, Cícero, Horácio, Séneca, Juvenal, Vitruvius, Alexandre Magno, Cipião, muitas vezes citados, conferem autoridade ao texto só por si; porém, são também evocados na peça a cada passo, a propósito de exemplos e sentenças, bem como os exemplos da história romana, que os leitores/espectadores do tempo reconheceriam com facilidade. Estes exemplos e sentenças, muitas vezes abonatórios de erudição, eram retirados de selectas que circulavam nos meios literários, como a *Officina* de Ravísio Textor (Textor 1600) ou os *Aphrothegmata Laconica* de Plutarco de Queroneia<sup>6</sup>.

Também o uso de provérbios e anexins, em português e castelhano, presente com muita frequência no texto e sempre a propósito, enriquece a obra dando-lhe uma feição quotidiana e popular. Os adágios e anexins, em língua vernácula estavam muito em voga na península ibérica, como demonstram as diversas compilações do tempo<sup>7</sup>.

Os nomes das personagens têm por étimo alguns já utilizados por autores antigos, como Glicéria<sup>8</sup>, outros, sendo de matriz clássica, foram frequentemente atribuídos pelo Autor de acordo com o desempenho de cada uma na peça. É o caso de Costança d'Ornelas, de Ulissipo, de Parasito, de Crisófilo, Grácia, Florença. Costança, por exemplo, proveniente do substantivo latino *constantia*, significa firmeza, constância, identificando o firme propósito da personagem de levar a cabo os projectos amorosos dos jovens sem o conhecimento dos pais; Florença, um outro exemplo, provém da forma neutra do particípio presente da forma verbal *florere*, significando, que floresce, na flor da idade, uma vez que se reporta a uma jovem, personagem principal, cujo destino delineado na peça apresenta um final feliz.

As antologias ou florilégios foram essenciais quer na concepção, quer sobretudo na composição da *Comédia Ulissipo*, principalmente como auxiliares do escritor, modelo seguido pelos autores do tempo. As máximas, sentenças e provérbios recolhidas destas selectas foram utilizadas em novos contextos, com os objectivos já acima referidos: abonar a erudição do autor, confirmar ou terminar o seu pensamento.

Se, por um lado, as antologias descontextualizam o texto primitivo em que se inseriam as sentenças, por outro abrem campo a novos temas e a outros contextos, com um sentido mais amplo, de carácter universal, que é transversal a todas as épocas. E deste modo, as grinaldas, as antologias, os florilégios, de efémeros e transitórios, tornam-se permanentes e intemporais.

## BIBLIOGRAFIA

### A. Bibliografia primária

Eborensis Lusitanum, A. Rodrigues (1557), *Sententiae, & exempla / ex probatissimis quibusque scriptoribus collecta, & per locos communes digesta per (...). Et ne oneroso volumine grauaetur lector, totum opus in duos diuisum est tomos: quorum alter sententias, alter exempla refert*, Lugduni, apud Theobaldum Paganum.

<sup>6</sup> Esta obra de Plutarco encontra-se disponível em grego, bem como em tradução inglesa, no sítio-web *Perseus* (v. Bibliografia).

<sup>7</sup> Veja-se, por exemplo: Correias 2000.

<sup>8</sup> Glicéria é o nome de uma personagem feminina de *A moça que veio de Andros*, de Terêncio. (Veja-se: Terêncio 1988).

---

Eborensis, A. Rodrigues (1988<sup>2</sup>), *Sentenças para a ensinaça e doutrina do príncipe Dom Sebastião / (...)*, introd. de L. de Matos, nota prévia, transcrição e notas de A. Pinheiro e A. Rita, Lisboa, Banco Pinto & Sotto Mayor.

### B. Bibliografia secundária

- Correas, G. (2000), *Vocabulario de Refranes y Frases Proverbiales*, Edição de Louis Combet, revisada por R. Jammes e Maité Mir-Andreu, Madrid, Editorial Castalia.
- Erasmus, D. (1564-1566), *Adagiorum D. Erasmi Roterodami epitome. Ex nouissima chiliadum recognitione excerpta, Antuerpiae*, ex officina Christophori Plantini.
- Laureano Santos, M.R. (2012), «*Em torno do Trattato sull'Amicizia de Matheus Ricci*», in P. Ceccucci (coord.), *Macau e o Oriente nas Literaturas de Língua Portuguesa – Receios e Seduções*, Atas do Congresso Internacional “Quarto Centenario della Morte di Padre Matteo Ricci (1552-1609)”, Roma, Società Editrice Dante Alighieri, pp. 33-38.
- Laureano Santos, M.R.C. (2007), *A Comédia Ulissipo de Jorge Ferreira de Vasconcelos. Estudo e Edição Crítica*. Lisboa, [s. n.] Tese apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Doutor.
- Plutarco, *Apophthegmata Laconica* [O texto encontra-se disponível no sítio-web *Perseus* em <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:2008.01.0195>>, <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:2008.01.0197>>].
- Ricci, M. (2009), *On Friendship, One Hundred Maxims for a Chinese Prince*, ed. T. Billings, New York, Columbia University Press.
- Ricci, M. (2010<sup>2</sup>), *Dell'amicizia*, ed. F. Mignini, Macerata, Quolibet.
- Terêncio (1988), *A moça que veio de Andros*, introdução, versão do latim e notas de W. de Sousa Medeiros, Coimbra, CECH-INIC.
- Textor, R. (1600), *Theatrum poeticum atque historicum: sive Officina Io Ravisii Textoris, post Conr. Lycothenis vigilias ad meliorem ordinem redactam dispositam & innumeris in locis correctis: cum Cornucopiae libello aucta ex Natalis Comitum mythologiae libris aliquot et Geofredi Linocerii Vivariensis mythologiae musarum libello...*, Basileae, Sumpt. Andreae Cellarii.

**MARIA DO ROSÁRIO LAUREANO SANTOS** • Assistant Professor at Departamento de Estudos Portugueses of FCSH-UNL. She graduated in Classical Philology, at Faculdade de Letras de Lisboa and obtained her PhD in Portuguese Literature of the 15<sup>th</sup> and 16<sup>th</sup> centuries at FCSH-UNL, with a Thesis on the Jorge Ferreira de Vasconcelos's comedy *Ulissipo*. She is researcher at Centro de História da Cultura (CHC-FCSH-UNL).

**E-MAIL** • [mrls@fcsh.unl.pt](mailto:mrls@fcsh.unl.pt)



# DA FRANZ WOYZECK A RAYMOND NORWOOD BELL

Rimandi testuali a *Woyzeck* di Georg Büchner  
in *Geblendeter Augenblick* di Gert Jonke

---

Barbara TADDEI

**ABSTRACT** • *From Franz Woyzeck to Raymond Norwood Bell: Textual references to Georg Büchner's Woyzeck in Geblendeter Augenblick by Gert Jonke.* This article describes a series of examples of textual references to the unfinished drama *Woyzeck* (1835) by Georg Büchner, contained in the short story *Geblendeter Augenblick. Anton Weberns Tod* (1996) by Gert Jonke. Despite the textual correspondences, the analogies between Jonke's character Raymond and Büchner's *Woyzeck* are more illusory than real though. And indeed, the underlying concepts of existentialism in Jonke's text are basically alien to Büchner's tangible accusation to society.

**KEYWORDS** • Georg Büchner, *Woyzeck*, Alban Berg, *Wozzeck*, Gert Jonke, *Geblendeter Augenblick*, textual references, existentialism.

**LO SCRITTORE** austriaco Gert Jonke (1946-2009) pubblicò nel 1996 la raccolta *Stoffgewitter*, di cui fa parte la novella *Geblendeter Augenblick. Anton Weberns Tod* (Jonke 1996/2002). Analizzando il titolo della novella si possono effettuare alcune osservazioni preliminari: la morte di Anton Webern, erede di Schönberg nelle espressioni sperimentali della musica dodecafonica, è associata fin dal principio a un *geblendeter Augenblick*. L'interpretazione del participio passato (*Partizip Perfekt*) con funzione aggettivale *geblendet* è la prima sfida che si presenta al lettore. Il verbo *blenden* ('abbagliare') contiene diverse sfumature semantiche: 'accecare' (temporaneamente attraverso la luce), così come 'affascinare', ma anche 'ingannare'. Senza dubbio *blenden* racchiude quindi l'idea della luce, eppure tale luce non 'illumina', bensì – al contrario – rende ciechi, ossia impedisce la vista, sul piano metaforico attrae, oppure addirittura inganna. Soltanto nel corso del racconto sarà possibile esplicitare il significato o i significati da attribuire esattamente a *blenden* del *geblendeter Augenblick*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nella versione inglese di Vincent Kling (Jonke 2009), *geblendet* diventa participio presente (*blinding*) e *Augenblick* è inteso (peraltro, giustamente) come 'momento': *Blinding Moment*. La traduzione del titolo risulta alquanto scorrevole e naturale, tuttavia non è fedele all'originale, in quanto il tempo del participio è stato modificato (una bella infedele). L'interpretazione di Cristina Grazioli per la versione italiana è più aderente all'originale, nonostante ne perda l'eleganza (una brutta fedele, o quasi): 'un batter d'occhi accecato', espressione criptica almeno quanto l'originale, relegata tuttavia al rango di sottotitolo (e defilata in seconda di copertina). Mentre *geblendet* corrisponde correttamente al participio passato 'accecato', è notevole soprattutto la resa di *Augenblick*, parola composta (da *Augen*, 'occhi' e *Blick*, 'sguardo') che viene ricondotta alla sua origine barocca attraverso una ri-scomposizione in italiano, poiché l'*Augenblick* (il 'momento') è l'istante che gli occhi impiegano per guardare.

La seconda parte del titolo, *Anton Weberns Tod (La morte di Anton Webern)*, invece, nella sua struttura sembra quasi riecheggiare, per assonanza, il titolo di un famoso dramma di Georg Büchner: *Dantons Tod (La morte di Danton, 1835)*, mentre in realtà il testo contiene rimandi diretti e indiretti a un'altra opera fondamentale del drammaturgo austriaco: *Woyzeck* (risalente, seppur frammentaria e incompleta, al 1836 circa). Come osserva Cristina Grazioli, traduttrice e curatrice della versione italiana del racconto di Jonke: "Le allusioni, quando non puntuali citazioni da *Wozzeck-Woyzeck*, sono davvero molte [...]" (Grazioli 2002 in Jonke 2002: 14). Affermazione, questa, seguita da una nota esplicativa:

Un'analisi puntuale del testo rivelerebbe una quantità di immagini imparentate con il *Woyzeck*: a titolo d'esempio, le immagini di fuoco, il motivo del tempo che rimane da vivere, l'eternità in relazione all'istante, le riflessioni di *Woyzeck/Wozzeck* sulla coscienza e sulla virtù (Grazioli 2002 in Jonke 2002: 17, nota 19)<sup>2</sup>.

Jonke, in effetti, non fa mistero del parallelismo tra il büchneriano Franz Woyzeck e il suo Raymond Norwood Bell. Il collegamento *Woyzeck-Raymond*, tuttavia, non avviene per Jonke direttamente, per così dire da scrittore a scrittore (Büchner-Jonke), bensì con la mediazione musicale di Alban Berg<sup>3</sup>. Amico di Webern, Alban Berg fu il musicista che all'inizio del XX secolo decise di mettere in musica i frammenti dell'opera teatrale *Woyzeck* dando vita a una composizione che fa sì riferimento al tradizionale sistema tonale, ma che è anche protesa verso l'atonalità e la dodecafonia: *Wozzeck*<sup>4</sup> (completata nel 1922 ed eseguita per la prima volta nel 1925, a Berlino). Poiché però il libretto del *Wozzeck* è interamente tratto dal lavoro di Georg Büchner, in quanto Berg "ne usò direttamente il testo con tagli e rielaborazioni di varia entità, ma senza mutamenti sostanziali" (Gelli 2007: 1403), un confronto letterario tra gli scritti di Büchner e il racconto di Jonke è in ultima analisi giustificabile, nella consapevolezza che il riferimento di Jonke è Alban Berg, il quale a sua volta si basò tuttavia su una versione ad oggi filologicamente superata del testo di Büchner (l'edizione di Emil Franzos)<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Si veda la nota 8 del presente lavoro per un chiarimento circa la doppia grafia (*Wozzeck* e *Woyzeck*).

<sup>3</sup> Anch'egli, come Anton Webern, fu allievo di Schönberg. "Assieme al suo maestro e ad Anton von Webern, [Alban Berg, B.T.] fece parte della cosiddetta *seconda Scuola di Vienna*. Schönberg era un ottimo insegnante e riuscì a non fabbricare due cloni di se stesso, infatti se lui rappresentò il centro di questa trilogia viennese Berg si spinse verso il passato, mentre Webern si protese verso l'avvenire". *Alban Berg* <<http://esteticadellamusica.blogspot.it/2011/05/alban-berg.html>> [consultato in data 31.01.2013].

<sup>4</sup> In particolare, Alban Berg nel *Wozzeck*: "Nel tessuto generalmente atonale adopera sia la tonalità che la dodecafonia e sia la tradizione espressiva che i cosiddetti 'cori da osteria', inoltre utilizza, come nell'antico melologo smesso nella seconda metà dell'800, brevi sprazzi di recitazione sopra la musica dell'orchestra" (*ibidem*).

<sup>5</sup> La prima edizione del *Woyzeck*, pubblicata da Emil Franzos nel 1879 (42 anni dopo la morte dell'autore), si intitola *Wozzeck* a causa di un'errata interpretazione dei manoscritti originali, aggravata da interventi editoriali che si estendono fino a modifiche arbitrarie dei frammenti büchneriani, e tuttavia la versione di Franzos rimase a lungo il testo di riferimento per le successive edizioni. "Intanto, nel 1920, Witkowski aveva pubblicato la prima edizione delle opere di Büchner basata sui manoscritti e aveva così svelato gli arbitri di Franzos. Secondo la persuasiva ipotesi di Peter Petersen, soltanto nel 1921, quando era già avanzata la composizione del secondo atto, Berg prese visione dell'edizione Witkowski: per seguirla avrebbe dovuto cambiare troppo del lavoro già compiuto. Ad esempio alla conclusione della quarta scena del primo atto, quando il dottore chiede a *Wozzeck* di mostrare la lingua, le sue parole, aggiunte da Franzos, avevano suggerito una soluzione musicale impensabile senza quel testo. Conservando il titolo sbagliato *Wozzeck* Berg volle probabilmente lasciare una indicazione sulla fonte di cui si era servito, e, evitando rifacimenti nella composizione, corresse soltanto qualche dettaglio" (Gelli 2007: 1404).

Nel prologo Jonke presenta il contesto storico del suo racconto: “Im September 1945/ wurde Dr. Anton Webern/ vom US-Armee-Koch R. N. Bell erschossen, der/ im September 1955 starb” (Jonke 1996: 94)<sup>6</sup>. Il “batter d’occhi accecato” si riferisce così innanzi tutto al tragico e grottesco errore in cui incorse il soldato, il quale “scambiò la fiamma del fiammifero con cui il compositore si accendeva un sigaro per un’arma da fuoco” (Grazioli 2002: 6), si sentì minacciato poiché temeva di essere stato scoperto “in una vicenda di traffici illeciti del mercato nero” (Grazioli 2002: 6), e sparò. Si tratta di un evento realmente accaduto le cui circostanze furono chiarite soltanto a partire dal 1961<sup>7</sup>. Anche l’origine del dramma di Büchner (in particolare la figura di Franz Woyzeck) ha un fondamento storico, poiché Büchner per il suo dramma si basò su vari fatti di cronaca del XIX secolo, primo fra tutti un avvenimento del 1821 che a suo tempo aveva suscitato un acceso dibattito scientifico-giuridico: Johann Christian Woyzeck, un barbiere di Lipsia, uccise a coltellate la convivente Christiane Woost. Sebbene fosse emerso un dibattito circa la capacità di intendere e di volere dell’imputato, ciò non fu sufficiente a salvarlo: Woyzeck fu giudicato colpevole e giustiziato nel 1824.

Le due opere sono innanzi tutto distanti nel tempo, nello spazio, sul piano del genere letterario e del linguaggio<sup>8</sup>, tuttavia sono altrettanto innegabili i collegamenti testuali che le avvicinano. Ad esempio, senza dubbio büchneriano è in Jonke il riferimento alla virtù: “die Tugend, sagt Wozzeck, ist etwas für die Vornehmen, Gebildeten, hörst Du, Raymond, es muß was Schönes sein, die Tugend” (Jonke 1996: 142-143)<sup>9</sup>, subito seguito dalla rassegnata constatazione: “aber Du bist ein armer Teufel” (Jonke 1996: 142-143)<sup>10</sup>. Oltre a contenere un esplicito riferimento a Woyzeck, la prima affermazione è una citazione quasi letterale tratta dal dramma di Büchner (nella scena tra Woyzeck e il Capitano):

Hauptmann. [...] Ich hab auch Fleisch und Blut. Aber Woyzeck, die Tugend, die Tugend! Wie sollte ich dann die Zeit heurumbringen? ich sag’mir immer: Du bist ein tugendhafter Mensch gerührt ein guter Mensch.

Woyzeck. Ja Herr Hauptmann, die Tugend! ich hab’s noch nicht so aus. Sehn Sie, wir gemeine Leut, das hat keine Tugend, es kommt einem nur so die Natur, aber wenn ich ein Herr wär und hätt ein Hut und eine Uhr und eine anglaise und könnt *vornehm* reden, ich wollt schon tugendhaft seyn.

<sup>6</sup> “Nel settembre del 1945/ Anton Webern venne ucciso/ con un colpo di pistola/ da R. N. Bell, che morì/ nel settembre del 1955” (Jonke 2002: 21). Nella traduzione italiana manca la qualifica di R. N. Bell, “US-Armee-Koch” (“cuoco dell’esercito statunitense”).

<sup>7</sup> “Le indagini intorno alla morte di Webern rimasero nell’oscurità, fino a che nel 1961 il musicologo americano di origine tedesca Hans Moldenhauer pubblicò l’esito della sua ricerca, facendo luce sulle responsabilità di Raymond Norwood Bell”. (Grazioli 2002: 6 e 15, nota 2, con l’indicazione bibliografica dello studio condotto da Moldenhauer).

<sup>8</sup> L’uno (*Geblendeter Augenblick*) è un racconto lungo, ambientato immediatamente dopo la seconda guerra mondiale in un paese austriaco (e nelle città e nei luoghi evocati dalla voce narrante: la Vienna di inizio Novecento, Praga, oltreoceano), fu composto alla fine del XX secolo – ed è proprio il caso di dire *composto* in quanto spesso la critica ha paragonato la scrittura di Jonke a una *partitura musicale* di cui ha sottolineato la fondamentale componente fonica e ritmica – in un linguaggio complesso a tratti cripticamente sofisticato; l’altro (*Woyzeck*) è un’opera teatrale, scritta verso la metà del XIX secolo, ambientata in Germania nella contemporaneità (di allora), in un linguaggio di grande immediatezza molto vicino al parlato, marcatamente dialettale, colloquiale, che si avvale di canzoni e filastrocche della tradizione popolare.

<sup>9</sup> “la virtù, dice Wozzeck, è buona per la gente dabbene, istruita, hai sentito Raymond, deve essere bella la virtù” (Jonke 2002: 97-98).

<sup>10</sup> “ma tu sei solo un povero diavolo” (Jonke 2002: 97-98).

---

*Es muß was Schöns seyn um die Tugend, Herr Hauptmann. Aber ich bin ein armer Kerl (Büchner 2003: 70, corsivo mio)*<sup>11</sup>.

Anche l'espressione di Jonke "armer Teufel" (Jonke 1996: 142-143)<sup>12</sup> non è casuale, come si può constatare in Büchner (nel discorso tra il Capitano e il Medico, quando sopraggiunge Woyzeck e gli viene rivelato con maligne allusioni il tradimento di Marie):

Woyzeck. Herr Hauptmann, ich bin *ein arm Teufel*, – und hab sonst nichts auf der Welt Herr Hauptmann, wenn Sie Spaß machen – (Büchner 2003: 82, corsivo mio)<sup>13</sup>.

E sono effettivamente entrambi, Woyzeck e Raymond, due poveri diavoli, impegnati quotidianamente a sopravvivere, ossia a vivere di espedienti: Woyzeck come soldato, barbiere per il Capitano, raccatta-legna per l'esercito, cavia per il Medico, e Raymond come cuoco in balia degli eventi negli angoli più disparati del mondo. Nel racconto di Jonke, l'idea della virtù come *lusso* per gente ricca e istruita viene così suggerito dalla voce narrante come perfettamente calzante anche per Raymond.

Nonostante tale macroscopica analogia, è necessario puntualizzare qualche differenza. La "povertà" di Raymond, una povertà soprattutto spirituale, è sottolineata in più momenti, volti a integrare progressivamente la sua immagine. Raymond prende la parola un'unica volta, per annunciare a sua moglie di essere tornato dalla guerra<sup>14</sup>, ma la sua figura è per il resto filtrata dai commenti della voce narrante, da cui viene interrogato, esortato a capire, a riflettere, a conoscere. Ad esempio, i due passaggi seguenti delineano, *ex negativo*, la sua personalità:

Weißt Du, Raymond, wer der Erschossene ist? Der Mann heißt Dr. Anton Webern. Sagt Dir gar nichts. Ist noch im vorigen Jahrhundert in Wien geboren worden, verstehst Du. Interessiert Dich genauso wenig (Jonke 1996: 101)<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> "Capitano. [...] Carne e sangue... li ho anch'io, no? Ma la virtù, Woyzeck, non dimentichiamo la virtù! Mi dici se no come potrei ammazzare il tempo, tutto questo tempo che non passa mai? E così mi dico sempre: sei un uomo pieno di virtù, vecchio mio, (*commosso*) sì, un uomo buono, bravo e onesto!/ Woyzeck. Sì, signor capitano, la virtù, voi dite bene. Ma a me non quadra lo stesso. Vedete, a noi altri poveri diavoli non ci capita di avere questa virtù, a noi ci viene su così, come dire, per natura... certo che se io fossi un signore come si deve, con la mia bella palandrana all'inglese, e magari anche tanto di cappello e di orologio, e sapessi parlare *fino e distinto*, allora mi piacerebbe anche a me di essere virtuoso. *Ci deve essere proprio qualcosa di bello nella virtù*, signor capitano, ah sì, dev'essere magnifico. Ma un disgraziato come me –" (Büchner 2003: 71). In tedesco si riscontra una corrispondenza lessicale anche nelle espressioni: "für die Vornehmen" (Jonke) e "vornehm reden" (Büchner), in italiano resi rispettivamente con: "per la gente dabbene" (Jonke) e "parlare fino e distinto" (Büchner).

<sup>12</sup> "povero diavolo" (Jonke 2002: 97-98).

<sup>13</sup> "Woyzeck. Signor Capitano, io sono un povero diavolo, e l'unica cosa che ho al mondo... e se il signor capitano ha voglia di scherzare..." (Büchner 2003: 83).

<sup>14</sup> Lo scarno dialogo dell'incontro tra i due getta luce sul loro mondo, permeato di incomunicabilità: "Der Krieg ist aus... ich bin zurück!" Und sie, während ihre Gestalt in den Autobus einwärts verschwindet, ihm erwidert und zurückruft: "Bin in Eile... Schule um neun... Essen im Kühlschrank... bis zum Abend, wenn ich zurück bin, versuch bitte nicht zu trinken... bleib nüchtern... wenigstens bis dahin!" (Jonke 1996: 116). "La guerra è finita... sono tornato!" E lei, mentre la sua figura scompare oltre, dentro l'autobus, gli risponde gridandosi alle spalle: "Sono in ritardo... la scuola è alle nove... c'è da mangiare nel frigorifero... fino a sera, quando torno, cerca di non bere per favore... cerca di tenerti lucido... almeno fino a stasera!" (Jonke 2002: 116).

<sup>15</sup> "Lo sai, Raymond, chi è l'uomo ucciso? Quel'uomo si chiama dottor Anton Webern. Il nome non ti dice nulla. È nato a Vienna, ancora nell'altro secolo, capisci? Anche questo non ti interessa affatto" (Jonke 2002: 32).

Wo sind Deine Briefe, führst Du keine Tagebücher, auch dort in jener Lade keine einzige Notiz, kein Notizbuch, kein Adreßbuch – wenigstens eine kleine Landkarte könntest bei Dir haben, oder so etwas wie Feldpostkarten, die Du zu schreiben gedenkst, schreibst Du denn wirklich niemandem, nie? Und auch nicht Deiner Frau? Gibt es nichts, was einmal auf Dich hinweist? (Jonke 1996: 105)<sup>16</sup>

In particolare le frasi “Sagt Dir gar nichts”, “Interessiert Dich genauso wenig” (Jonke 1996: 101)<sup>17</sup> e “schreibst Du denn wirklich niemandem, nie? Und auch nicht Deiner Frau?” (Jonke 1996: 105)<sup>18</sup> denotano con chiarezza un individuo apatico, men che meno provvisto di coordinate culturali anche minime per capire chi sia stato Anton Webern, pressoché incapace di comunicare, e anzi privo di tale esigenza.

Woyzeck, dal canto suo, non è “spiritualmente povero” alla stessa stregua di Raymond, in quanto non vive costantemente obnubilato dall’alcol. La povertà di Woyzeck è prima di tutto effettiva, materiale, e sarà tale causa prima a determinare le sue scelte (lavorare o farsi sfruttare come cavia fino allo sfinimento), e dal logoramento fisico e psichico deriverà il suo gesto folle (“le voci” lo inciteranno a uccidere). Invece l’errore clamoroso e tragico di Raymond, che pure (lo si deduce dal testo) non vive nel lusso, non scaturisce in prima istanza dalla sua povertà materiale, bensì sembra inserirsi fatalmente in un processo di autodistruzione in corso (innanzi tutto *endogeno*) che risulta pregresso all’uccisione di Webern. La vita di Raymond proseguirà per altri dieci anni, in una sorta di limbo, in cui egli sarà soltanto apparentemente vivo, prima che sopraggiunga l’effettiva morte fisica a chiudere il cerchio (fin dalla premessa sono poste in risalto tali coordinate temporali: 1945-1955).

Jonke nel suo racconto dissemina fin dall’apertura citazioni-indizi riferiti a Woyzeck/Woyzeck: a un orecchio attento, infatti, non sfuggirà come lo stesso incipit:

*Langsam, Raymond, langsam trinken, daß für später auch noch was bleibt!*  
Vor Augen zu halten Dir gleich außer schwarzen Bildern nicht mehr vieles ersichtlich bleibt [...] (Jonke 1996: 94)<sup>19</sup>.

reiterato successivamente,

[Ripetiz. 1]

*Langsam, Raymond, langsam trinken, daß für später auch noch was bleibt! Ein Schwarzmarktschieber darf nicht so durch seine schmutzigen Geschäfte torkeln [...]* (Jonke 1996: 96)<sup>20</sup>.

[Ripetiz. 2]

*Langsam, Raymond, langsam durch den Korridor, laß Dir wirklich viel Zeit, bedenk doch, Dir bleiben noch ganze zehn Jahre, um durch den Korridor hinaus vors Haus zu gehen* (Jonke 1996: 97)<sup>21</sup>.

<sup>16</sup> “Dove sono le tue lettere, non tieni un diario, nemmeno in quel cassetto, neanche un appunto, un notes, una rubrica – potresti tenere una cartina geografica, qualcosa come una cartolina militare che avevi in mente di scrivere, davvero non scrivi mai a nessuno, proprio mai? Nemmeno a tua moglie? Non c’è proprio nulla che una buona volta richiami l’attenzione su di te?” (Jonke 2002: 38).

<sup>17</sup> “Il nome non ti dice nulla”, “Anche questo non ti interessa affatto” (Jonke 2002: 32).

<sup>18</sup> “davvero non scrivi mai a nessuno, proprio mai? Nemmeno a tua moglie?” (Jonke 2002: 38).

<sup>19</sup> “*Piano, Raymond, vacci piano* con la bottiglia, lasciane un po’ anche per dopo! Ormai non riesci più a vedere quasi nulla, tranne quegli strati neri [...]” (Jonke 2002: 21).

<sup>20</sup> “*Piano, Raymond, vacci piano* con la bottiglia, lasciane un po’ anche per dopo! Un trafficante del mercato nero non può vacillare così tra i suoi sporchi affari [...]” (Jonke 2002: 24).

richiami prepotentemente alla memoria le parole del Capitano nel *Woyzeck* di Büchner:

Hauptmann. *Langsam, Woyzeck, langsam*; ein's nach dem andern. Er macht mir ganz schwindlich. Was soll ich dann mit den zehn Minuten anfangen, die Er heut zu früh fertig wird? *Woyzeck, bedenk' Er, Er hat noch seine schöne dreißig Jahr zu leben, dreißig Jahr!* macht 360 Monate, und Tage, Stunden, Minuten! Was will Er denn mit der ungeheuren Zeit all anfangen? Theil er sich ein, *Woyzeck* (Büchner 2003: 66)<sup>22</sup>.

Hauptmann. Gut *Woyzeck*. Du bist ein Guter Mensch, ein guter Mensch. [...] Geh' jetzt und renn nicht so; *langsam* hübsch *langsam* die Straße hinunter (Büchner 2003: 70, corsivo mio)<sup>23</sup>.

È dunque fin dal principio (implicitamente, per chi volesse cogliere l'allusione) che Jonke mette in correlazione la figura di Raymond Norwood Bell (a cui la voce narrante rivolge l'esortazione di "andarci piano") e il *Woyzeck* di Büchner (o il *Wozzeck* di Berg). Nel frammento denominato "Ripetiz. 2" si può inoltre notare una corrispondenza ancora più specifica, relativa al tema del tempo che rimane da vivere: Jonke – "bedenk doch, Dir bleiben noch ganze zehn Jahre" (Jonke 1996: 97)<sup>24</sup>; Büchner – "Woyzeck, bedenk' Er, Er hat noch seine schöne dreißig Jahr zu leben, dreißig Jahr!" (Büchner 2003: 66)<sup>25</sup>. La corrispondenza tra i due passaggi è ulteriormente accentuata dall'utilizzo dell'identico verbo all'imperativo (*bedenk*)<sup>26</sup>.

Il tema dello scorrere del tempo (la questione del resto della propria vita, anni interi assimilati a istanti), di cui si è appena constatata la derivazione büchneriana, è un argomento ripetutamente proposto all'interno del racconto di Jonke. Seguono due passaggi riferiti a Raymond:

Raymond, manche brauchen durchaus nur *zehn Minuten*, bis sie tot sind, *oder auch nur zehn Sekunden* – aber andere wieder hingegen *zehn Jahre*, weil sie vor ihrem Tod schon lange mit dem Sterben anfangen [...] – gefangen in geblendeten Augenblicken, die versickern wie nicht nur dort drüben in diesem Haus dort vorn (Jonke 1996: 96)<sup>27</sup>.

[...] schade, daß er schon weg muß, *was muß er denn so eilig von hier fort davonhetzen* [...] – hat doch *noch ein genaues Jahrzehnt*, um am Ende des Korridors der Tür die Hand zu geben, in ewiger

<sup>21</sup> "Piano, Raymond, piano lungo il corridoio, prenditi veramente tutto il tempo, *rifletti, ti rimangono ancora dieci anni interi* per attraversare il corridoio e uscire da quella casa" (Jonke 2002: 26).

<sup>22</sup> "Capitano. *Ehi, Woyzeck, piano, piano*, sta' attento, una cosa alla volta, no... se no mi fai girare la testa, e per niente, poi, tanto anche se finiamo dieci minuti prima, non so proprio cosa farmene, di questi dieci minuti... *Ma ti rendi conto, Woyzeck, che hai ancora trent'anni da vivere, già, trent'anni belli e filati!* Sarebbe come a dire trecentosessanta mesi, e pensa quanti giorni, e ore, e minuti! Ma di', sei poi sicuro che ti servirà a qualcosa, tutta quest'eternità? Devi imparare a vivere con più ordine, *Woyzeck, a organizzarti meglio* –" (Büchner 2003: 67).

<sup>23</sup> "Capitano. Va bene, va bene, *Woyzeck*, sei un buon uomo, e hai anche cuore [...]. Adesso va', va', *ma senza metterti a correre, così, pian pianino* giù per la strada, tranquillo e come si deve, va bene?" (Büchner 2003: 71).

<sup>24</sup> "rifletti, ti rimangono ancora dieci anni interi" (Jonke 2002: 26).

<sup>25</sup> "Ma ti rendi conto, *Woyzeck*, che hai ancora trent'anni da vivere, già, trent'anni belli e filati!" (Büchner 2003: 67).

<sup>26</sup> Reso in italiano (per Jonke) con "rifletti" nella versione di Cristina Grazioli e (per Büchner) con "ma ti rendi conto" da Claudio Magris.

<sup>27</sup> "Vedi, Raymond, ad alcuni per arrivare a essere morti bastano *dieci minuti, o anche solo dieci secondi* – altri, per contro, ci impiegano anche *dieci anni*; essi iniziano a morire già molto tempo prima della loro morte [...] – vengono imprigionati in un batter d'occhi accecato, che si riassorbe come nulla fosse mai stato, come in quella casa lì davanti" (Jonke 2002: 25).

Heimkehr sich versuchend, [...] eher in seiner Unwirklichkeitsumgebung, seiner nicht mehr bis hierher fortsetzbaren Erringerung, weiterhin ohne Zukunft [...] (Jonke 1996: 115; corsivi miei)<sup>28</sup>.

Si noti anche il riferimento al titolo del racconto, nell'espressione "gefangen in geblendeten Augenblicken" (Jonke 1996: 96)<sup>29</sup>. Come hanno già evidenziato i passaggi büchneriani ("Langsam, Woyzeck, langsam", "Geht jetzt und renn nicht so"), correre contrapposto all'andare piano è innegabilmente un problema che assilla il Capitano di Woyzeck. La stessa frase "was muß er denn so eilig von hier fort davonhetzen" (Jonke 1996: 115)<sup>30</sup>, pensata da Jonke per Raymond, è a sua volta un richiamo al momento in cui sopraggiunge Woyzeck, nella scena tra il Capitano e il Medico:

Woyzeck kommt die Straße heruntergerannt.

Hauptmann. He Woyzeck, was hetzt Er sich so an uns vorbei? Bleib er doch Woyzeck, Er läuft ja wie ein offenes Rasirmesser durch die Welt, man schneidet sich an Ihm [...] (Büchner 2003: 80, corsivo mio)<sup>31</sup>.

Oltre a esservi analogia di significato tra le due frasi, il verbo-spia *hetzen* (preceduto da *vorbei* oppure *davon*) ne attesta la parentela. Va rilevato, tuttavia, che il testo di Jonke nasconde un'insidia pericolosa: i concetti sul tempo *attinti* consapevolmente dal Capitano di Woyzeck, così abilmente disseminati a mo' di 'tema con variazioni', come sospesi nel vuoto entro una scrittura fluttuante, suggeriscono che Jonke abbia voluto intendere Büchner in senso esistenzialista, rendendolo funzionale a veicolare quello che è invece un suo messaggio (soprattutto alla luce del destino di Anton Webern, ucciso per una tragica fatalità). Büchner, in realtà, intende (in modo molto più concreto) porre Woyzeck e il Capitano in stridente contrapposizione, e a tal fine caratterizza il Capitano in modo essenzialmente grottesco quando lo fa riflettere sull'infinito.

Particolarmente numerose sono poi in Jonke le espressioni collegate alla luce e al fuoco, a partire dalla piccola luce del fiammifero usato da Webern per accendersi il sigaro (in tedesco: *Feuer machen*) da cui consegue lo sparo (*Feuer geben*). Attraverso formulazioni reiterate e rielaborate nel testo in modo a tratti iperbolico, la luce-fuoco di volta in volta abbaglia, brucia, deforma i contorni e devasta. Alcuni esempi tra tanti:

[...] so daß die Wand deines vermeintlich noch jungen Gesichts hiemit den Dir in einem unerklärlich erhitzten sich weiter Dir entgegen gleißenden Vergreisen Dein eigenes vergreistes Ausgelachtwerden im vorliegend überfallsartig herbei-geschleuderten Brandanschlag, dessen Hitzewellen Dich aus Deinem uralten Gesicht noch vergreister im grinsenden Entgegenflammen Dir das momentane Gesicht abzubrennen beginnen und abbrennen, bis Du spürst, daß die Wand Deines jungen Gesichtes zu einem Brandungsfelsen wird (Jonke 1996: 98-99)<sup>32</sup>.

<sup>28</sup> "[...] peccato che debba già andare via, *che cosa può farlo correre via da qui così in fretta* [...] – eppure ha ancora esattamente dieci anni per afferrare con la mano la porta in fondo al corridoio, e mettersi alla prova in un eterno ritorno, [...] come in una condizione di irrealtà, dentro il ricordo che non si può spingere fino a quell'istante senza futuro [...]" (Jonke 2002: 54).

<sup>29</sup> "imprigionati in un batter d'occhi accecato" (Jonke 2002: 25). Letteralmente l'espressione andrebbe resa al plurale (in batter d'occhi accecati), il che sta a significare che l'autore intendeva sì riprendere il titolo del racconto, ma al contempo inserire una variazione.

<sup>30</sup> "che cosa può farlo correre via da qui così in fretta" (Jonke 2002: 54).

<sup>31</sup> "Arriva Woyzeck, correndo giù per la strada./ Capitano. Ehi, Woyzeck, cosa corri tanto, non scappare, fermati un minuto, sei lì che corri per il mondo come un rasoio aperto, se uno va a sbatterti contro o anche solo ti sfiora rischia di tagliarsi, sul serio..." (Büchner 2003: 81, 83).

<sup>32</sup> "[...] così che il tessuto del tuo volto, apparentemente ancora giovane, viene investito da un bruciante processo di invecchiamento, che avanza con una inspiegabile vampata di calore, ti assale, deride la tua

Sag, hast Du geschossen oder hat, wie Du sagst, ein anderer geschossen?

[...]

Weißt wirklich nichts?

Jaja, es ist ein Jammer mit den Trinkern, und wenn denen das Erinnern ausrinnt, ist nichts mehr zu machen. Warst geblendet – plötzlich blind, wie Du sagst. Und alles dann derart überstürzt in diesem Leuchten, das darauf Deinen Blick mit Taubheit schlug (Jonke 1996: 100)<sup>33</sup>.

[...] da hast Dir auf einmal die Finger verbrannt am noch glimmenden Streichholz, das es zum Mund führt, zur Illuminierung seiner Zigarre, doch das geht zu weit, und nur mehr Feuer! Und Feuer und nur mehr im Erschrecken feuererstart!

Mach Feuer, es muß Licht in diese Sache, bist ganz geblendet, mußt mehr auf Deine Ohren Dich verlassen, doch auch die Klänge können Feuer fangen, beantwortest immer noch nichts, wonach man fragt, komponierst dem Doktor voraus ein wenig Stille [...] (Jonke 1996: 156)<sup>34</sup>.

[...] notfalls eine Staubexplosion, Herr Doktor, Weltexplosion, und wenn auch der ganze Himmel voller Geigen Feuer fangen muß, daß die brennenden Fiedeln allen auf die Köpfe fallen, Herr Doktor, samt allen angezündeten Operettenengeln, die mit ihren falschen Feuerkostümen wie Sternschuppen ins Meer stürzen, Herr Doktor [...] – (Jonke 1996: 141)<sup>35</sup>.

In tali citazioni spiccano (ancora una volta) i rimandi al titolo: “Warst geblendet – plötzlich blind” (Jonke 1996: 100)<sup>36</sup>, “Mach Feuer, es muß Licht in diese Sache, bist ganz geblendet” (Jonke 1996: 156)<sup>37</sup>; ma anche una serie di visioni terrorizzanti, quasi infernali: “Brandanschlag, dessen Hitzewellen Dich aus Deinem uralten Gesicht noch vergreister im grinsenden Entgegenflammen” (Jonke 1996: 98-99)<sup>38</sup>, “doch das geht zu weit, und nur mehr Feuer! Und Feuer und nur mehr im Erschrecken feuererstart!” (Jonke 1996: 156)<sup>39</sup>.

---

improvvisa vecchiaia, fino a scoppiare in un incendio violento, le cui ondate di calore cominciano a bruciarti, a partire dal tuo volto arcivecchio, reso ancora più vecchio dal ghigno deforme delle fiamme che si accaniscono incendiando il volto momentaneo e continuano ad ardere, finché non senti che il tessuto della tua giovane faccia è ormai ridotto a uno scoglio franto da maree ribollenti” (Jonke 2002: 28).

<sup>33</sup> “Di’, sei stato tu oppure, come dici, è stato un altro a sparare?/ [...]/ Davvero, non lo sai?/ Sì, è vero, sono uno strazio questi avvinazzati, e quando qualcosa gli scappa di mente, non c’è più niente da fare. Sei stato accecato – di colpo cieco, come dici. E tutto è poi precipitato in quell’abbaglio che ha colpito il tuo sguardo, rendendolo sordo” (Jonke 2002: 31).

<sup>34</sup> “[...] allora le dita di colpo ti si sono incendiate, sul fiammifero ancora rilucente che lui porta alla bocca a illuminare il sigaro, ma va troppo oltre, e poi soltanto e nient’altro che fuoco! E fuoco, nient’altro, nel terrore irrigidito dal fuoco!/ Fa’ fuoco, c’è bisogno di luce in questo affare, sei completamente accecato, non ti resta che affidarti alle tue orecchie, ma anche i suoni possono avvampare, continui a non rispondere alle cose che ti chiedono, e invece prima componi un po’ di silenzio per Herr Doktor [...]” (Jonke 2002: 119).

<sup>35</sup> “[...] e se necessario dovrà anche provocare un’esplosione polverulenta, Herr Doktor, un’esplosione dell’universo, persino se dovesse prendere fuoco il cielo intero risonante di violini, e tutti gli archi in fiamme dovessero cadere sulle nostre teste, Herr Doktor, e tutti gli angeli d’operetta incendiati con i loro costumi di fuoco d’artificio dovessero precipitare in mare come stelle cadenti, Herr Doktor [...]” (Jonke 2002: 95-96).

<sup>36</sup> “Sei stato accecato – di colpo cieco” (Jonke 2002: 31).

<sup>37</sup> “Fa’ fuoco, c’è bisogno di luce in questo affare, sei completamente accecato” (Jonke 2002: 119).

<sup>38</sup> “incendio violento, le cui ondate di calore cominciano a bruciarti, a partire dal tuo volto arcivecchio, reso ancora più vecchio dal ghigno deforme delle fiamme” (Jonke 2002: 28).

<sup>39</sup> “ma va troppo oltre, e poi soltanto e nient’altro che fuoco! E fuoco, nient’altro, nel terrore irrigidito dal fuoco!” (Jonke 2002: 119).

L'insistenza di Jonke sulle immagini di "luce-fuoco" e "cielo infuocato" ha una precisa matrice originaria in Büchner, nelle allucinazioni di Woyzeck:

Woyzeck. [...] Andres! Wie hell! Ein Feuer fährt um den Himmel und ein Getös herunter wie Posaunen. Wie's heraufzieht! (Büchner 2003: 52)<sup>40</sup>.

Woyzeck. [...] Herr Doktor haben Sie schon was von der doppelten Natur gesehn? Wenn die Sonn in Mittag steht und es ist als ging die Welt in Feuer auf hat schon eine fürchterliche Stimme zu mir geredt! (Büchner 2003: 76)<sup>41</sup>.

Legata doppiamente al *Woyzeck* büchneriano sembra poi l'espressione di Jonke "und wenn auch der ganze Himmel voller Geigen Feuer fangen muß" (Jonke 1996: 141)<sup>42</sup>, in quanto il cielo che prende fuoco è qui unito al suono dei violini, che esemplificano nel testo di Jonke la musica da operetta, ma al contempo sono un richiamo alla musica del ballo tra Marie e il Tamburmaggiore da cui è ossessionato Woyzeck.

Le corrispondenze fin qui presentate (che non si presumono esaustive) dimostrano, da parte di Jonke, un tentativo di dialogo con il testo büchneriano, tuttavia rimane il dubbio che il presunto dialogo sia in realtà un monologo. Le due opere nascono infatti da esigenze diverse, nonostante alcune apparenti analogie di intreccio (oltre che testuali). Woyzeck uccide, e anche Raymond uccide, è vero. In entrambi i casi, inoltre, non esiste piena consapevolezza del gesto (sia Büchner sia Jonke suggeriscono tale interpretazione). Negli intenti di Büchner, tuttavia, Woyzeck e il delitto da lui commesso scaturiscono da condizioni sociali e ambientali apertamente denunciate nell'opera. Raymond, invece, uccide Anton Webern per un malinteso assurdo e futile. Jonke intende dunque soprattutto sottolineare l'arbitrarietà del caso, esprimere costernazione, rimpianto, dolore per la morte insensata di un genio della musica. Le circostanze della morte di Anton Webern permettono a questo punto di tornare a riflettere sull'enigma iniziale: il dispiegarsi del racconto jonkiano ha evidenziato che il "batter d'occhi accecato" non solo indica un abbaglio (dovuto alla luce del sigaro) e un inganno (in quanto provoca un errore), ma racchiude anche un mistero affascinante, ossia l'inspiegabilità dell'esistenza stessa, che per Webern culmina nei tre colpi finali della sua vita<sup>43</sup> (si può quindi pensare che il *geblendet* del titolo racchiuda tutte le possibili accezioni del termine).

La biografia del cuoco dell'esercito americano sarebbe tuttavia rimasta dimenticata dalla storia, se per uno scherzo del destino non si fosse incrociata o meglio scontrata con la biografia dell'illustre Anton Webern. Büchner, al contrario, si sofferma volutamente sul destino di un

<sup>40</sup> "Woyzeck. [...] Andres! Che chiaro, che luce! È un fuoco che passa per il cielo, e sotto rimbombano i tuoni, come tante trombe! Guarda, si sta avvicinando, è vicino..." (Büchner 2003: 53).

<sup>41</sup> "Woyzeck. [...] Dottore, signor dottore... avete mai visto, sentito, così, qualcosa della... della doppia natura, capite ciò che voglio dire? A mezzogiorno, quando il sole è lassù, dritto dritto sopra la testa, e pare che tutto il mondo stia per prender fuoco... ecco, in quel momento, io ho sentito come una voce tremenda, e mi ha anche parlato, sì, mi ha parlato!" (Büchner 2003: 77).

<sup>42</sup> "persino se dovesse prendere fuoco il cielo intero risonante di violini" (Jonke 2002: 95-96).

<sup>43</sup> A proposito dell'enigma dell'esistenza: lo sparo che provoca la sua morte è considerata da Webern stesso "una nota", un microcosmo che fa accedere al macrocosmo, e viceversa, lungo l'intero arco della storia del mondo, ved. Jonke 1996/2002: 114-152. Intrappolato in una vita di compromessi che non gli permettono di comporre ("wenn Sie nicht komponieren, existieren Sie nicht", "se non compone, Lei non esiste", è uno dei *refrain* del testo), Webern viene così, ironicamente, "liberato" da Raymond, e riesce a dare compimento supremo alla sua opera complessiva con quelle ultime "tre note" che gli risuonano attraverso il corpo (*ibid.*): "zu einem vollendeten musikalischen Schlußakkord [...] mit einem die ganze Welt überzeugenden Krach [...] ganz überzeugend [...]"; "un perfetto accordo musicale di chiusura, con un fragore che convinse l'intero mondo, [...] una chiusa diretta davvero in modo convincente [...]" (Jonke 1996/2002: 114-153).

uomo ignorato dalla storia, lo pone al centro dell'indagine, puntando il dito contro i *forti* (capitani, medici, tamburmaggiori) contrapposti ai più deboli. Tale differenza permette di comprendere quanto profondamente divergano le due opere: Jonke spinge la sua analisi fino a estremi "visionari", metafisici (al di là della fisicità), per cui le identità di Raymond Norwood Bell e Anton Webern arrivano a sovrapporsi e coincidere, mentre Büchner non abbandona mai l'impietoso legame con la realtà, e smaschera la concreta ingiustizia di cui è vittima un uomo spinto alla disperazione e alla follia<sup>44</sup>. La rete di rimandi, sia espliciti sia impliciti, al *Wozzeck* di Berg e quindi al *Woyzeck* di Büchner, non impedisce di dimenticare le profonde differenze tra i due testi, per cui resta da chiedersi fino a che punto l'analogia Raymond-Woyzeck sia veramente possibile, e se sia qualcosa di più che un gioco letterario ancorato alla superficie testuale. Nella migliore delle ipotesi, l'inserimento di citazioni dal *Wozzeck* si giustifica in Jonke quale indiretto omaggio letterario a Büchner all'interno di una dichiarazione d'amore per la musica dodecafonica di Anton Webern e (per "affinità elettiva") di Alban Berg. Raymond, tuttavia, resta per Jonke in ultima analisi uno sconosciuto. Un analogo atteggiamento non sarebbe concepibile in Büchner, il quale, dando voce a Woyzeck, dichiara che ogni persona, per quanto umile e disprezzata, è degna di essere compresa e amata fino all'ultima sua fibra. Il passaggio del testimone "da Franz Woyzeck a Raymond Norwood Bell" non sembra dunque pienamente realizzato. Il testo di Büchner non si fa interlocutore in un dialogo ideale, bensì sembra piuttosto materiale di partenza, riplasmato da Jonke in molteplici variazioni e insidiosamente sospinto verso un'astrazione a conti fatti estranea a Büchner.

## BIBLIOGRAFIA

### A. Fonti

- Büchner, G. (2003), *Woyzeck* [1988<sup>1</sup>], a cura di H. Dorowin, tr. it. di C. Magris, Venezia, Marsilio.  
 Jonke, G. (1996/2002), *Geblendeter Augenblick. Anton Weberns Tod*, in Id., *Stoffgewitter*, Salzburg u. Wien, Residenz Verlag, pp. 94-159; ed. it. *La morte di Anton Webern*, a cura di C. Grazioli, Padova, Meridiano Zero (tr. ing. *Blinding Moment: Four Pieces About Composers*, tr. by V. Kling, Ariadne Press, 2009).

### B. Letteratura secondaria

- Alban Berg <<http://esteticadellamusica.blogspot.it/2011/05/alban-berg.html>> [consultato in data 31.01.2013].  
*Dodecafonìa* <<http://www.soloclassica.it/dodecafonìa.htm>> [consultato in data 31.01.2013].  
 Friedrich, G. (2012), «... *Was von der doppelten Natur*». *Zur Ambivalenz des Büchnerschen Naturbegriffs zwischen Daseinsethos und Zivilisationsbruch*, in "Cultura tedesca", 42/43: 1813. *Büchner. Hebbel. Wagner*, pp. 41-57.  
 Gelli, P. (2007) (a cura di), *Wozzeck*, in Id., *Dizionario dell'opera 2008* [2005<sup>1</sup>], Milano, Baldini Castoldi Dalai, pp. 1403-1407.  
 Grazioli, C. (2002), *Gert Jonke, o il cammino verso la nuova scrittura*, in Jonke (1996/2002), ed. it. pp. 5-17.  
 Moldenhauer, H. (1962), *The death of Anton Webern. A drama in documents*, London, Vision.

<sup>44</sup> A proposito della concretezza delle istanze rivendicate da Büchner si rimanda a: Friedrich 2012: 41-57. Rispetto al pessimismo della storia, è proprio l'etica dell'esserci (*Daseinsethos*), l'esserci come imprescindibile esigenza etica, a caratterizzare costantemente l'opera e la vita intera di Büchner.

---

**BARBARA TADDEI** • She graduated in Lingue e Letterature straniere at the University of Torino in 2012 with full marks and publication recommended for the thesis *La critica al romanticismo nelle opere di Georg Büchner (A Critique of Romanticism in Georg Büchner's Works)*. Her research interests focus on Georg Büchner, Heinrich Heine and *Vormärzliteratur* in general, as well as on Karl Kraus and Kurt Tucholsky, as two of the authors who witnessed and documented the crisis of their times through their satirical writings.

**E-MAIL** • btaddei@gmail.com



# PaSSAGGI

---



# TRADURRE CALVINO: SFIDE E OPPORTUNITÀ

Cinque valori per i traduttori di Calvino,  
nel nuovo millennio

---

Oana BOȘCA-MĂLIN

**ABSTRACT** • *Translating Calvino: challenges and opportunities. Five proposals for Calvino's translators in the new millennium.* This Paper suggests an application of Calvino's concepts described in Six memos For the Next Millenium at the translation of three of his novels – *Le città invisibili*, *Il sentiero dei nidi di ragno* e *Ultimo viene il corvo*. Each of Calvino's concepts (lightness, quickness, exactitude, visibility, multiplicity and consistancy) is being defined according to the Italian writer, then identified in his practical manifestations in the three novels and afterwards adapted at the translation process. The result is a possible mechanism of translation and a set of suggestions for Calvino's translators.

**KEYWORDS** • Italo Calvino, *Six Memos for the Next Millennium*, Translation, Lightness, Quickness, Exactitude, Visibility, Multiplicity, Starting and Finishing.

*Il giusto uso del linguaggio per me  
è quello che permette di avvicinarsi alle cose  
(presenti o assenti) con discrezione e attenzione e cautela,  
col rispetto di ciò che le cose (presenti o assenti)  
comunicano senza parole.  
(Calvino 1993b: 85)*

**SE È VERO** quello che ipotizzava Italo Calvino – e pare proprio che lo sia –, ovvero che ci siamo affacciati “al nuovo millennio, senza sperare di trovarvi nulla di più di quello che saremo capaci di portarvi”, in materia di traduzioni dalla sua opera la Romania può vantare quasi tutta l'opera narrativa in prime o addirittura seconde varianti, ma nulla della sua saggistica. Il che non è soltanto una perdita a livello patrimoniale per la cultura romena, ma anche e soprattutto una carenza nella comprensione della scrittura di uno dei grandi artisti del Novecento italiano e una lacuna negli studi di teoria della letteratura in generale.

La mia curiosità e l'interesse di applicare la teoria della traduzione alla narrativa di Calvino nasce in primo luogo da una certa esperienza pratica su vari altri autori e in particolar modo dalla resa in romeno di tre opere dello scrittore italiano: *Le città invisibili*, *Il sentiero dei nidi di ragno* e *Ultimo viene il corvo*, e solo in un secondo luogo dall'aver seguito studi di teoria e metodologia della traduzione. Premetto che mi sono accorta della possibilità di ipotizzare un meccanismo e delle “norme” per la traduzione di Calvino dopo una prima serie di traduzioni effettive. Da un lato, avevo già concluso e pubblicato *Le città invisibili* e *Il sentiero dei nidi di ragno*; dall'altro lato, stavo mi trovavo in pieno processo di trasposizione della raccolta di

racconti e nel frattempo, in vista della futura resa in romeno, stavo rileggendo *Le lezioni americane*. Dal canto suo, Calvino stesso aveva seguito un percorso simile, cimentandosi dapprima nella scrittura di *fiction*, la quale aveva preparato le successive sedimentazioni teoriche.

La mia, quindi, è la lettura dei valori da salvare nel nuovo millennio dalla prospettiva del traduttore di Calvino. Procedendo per deduzione, non è però mio intento rendere questa possibile teoria un letto di Procuste. Per ciascun concetto trattato nelle *Lezioni americane* mi muoverò partendo dal senso che Calvino gli attribuisce nell'approccio teorico (1), poi mi soffermerò sulle opere da me tradotte per identificare il luogo e la maniera della manifestazione pratica di tale concetto (2) e, finalmente, proporrò per ciascuno di questi un adattamento al processo di traduzione, magari con un conseguente set di suggerimenti (3) per chi intende misurare le proprie forze con i testi di Calvino.

### Leggerezza

1. La definizione calviniana è tripartita, in quanto considera la nozione come: (a) alleggerimento del linguaggio per cui i significati vengono convogliati su un tessuto verbale senza peso; (b) descrizione con un alto grado di astrazione (elementi sottili e impercettibili); (c) immagine figurale che assume valore emblematico. Il fatto di mettere questo concetto in cima alla lista è fondamentale, è un modo di proporre la letteratura come funzione esistenziale e di fare professione di fede della propria ricerca della leggerezza dell'essere come reazione al peso di vivere.

2. Per Calvino narratore, la gravità senza peso – che è quella speciale connessione tra malinconia e umorismo – è reperibile nei dialoghi essenzializzati tra Kublai-Kan e Marco Polo, dove i gesti lenti e appena abbozzati, quasi rituali, sostituiscono inizialmente le parole e poi le accompagnano e le portano infine nell'atemporalità ne *Le città invisibili*. Oppure nell'allegria e leggerezza dell'essere di Pin, opposta alla sofferta pesantezza del suo vivere. A livello stilistico lo si nota spesso nell'immediatezza del verbo, nell'espressione concisa e immediata dei gesti, nella naturale semplicità delle reazioni dei bambini e nei loro dialoghi brevi, essenziali, fatti di onomatopее ed esortazioni monosillabiche in *Ultimo viene il corvo*.

3. All'insegna della leggerezza e della naturalezza, ne *Il sentiero dei nidi di ragno*, per esempio, il traduttore si confronta con l'alternanza tra la prospettiva del narratore esterno e quella dei personaggi, attraverso il discorso indiretto libero, che va attentamente evidenziato, nella resa, come nei due esempi seguenti<sup>1</sup>:

Gli altri stanno a guardare cosa gli è preso, ma Pin è già scappato dall'osteria.

Fuori, il primo impulso sarebbe di cercare l'uomo, quello che chiamano "comitato" e dargli la pistola: ora è l'unica persona che Pin sente di rispettare, anche se prima, così zitto e serio, gli ispirava diffidenza. Ma adesso è l'unico che potrebbe comprenderlo, ammirarlo per il suo gesto, e forse lo prenderebbe con sé a far la guerra contro i tedeschi, loro due soli, armati di pistola, appostati agli angoli delle vie. Ma Comitato chissà dov'è adesso: non si può chiedere in giro, nessuno l'aveva mai visto prima (Calvino 1993a: 22).

Ceilalți se uită să vadă ce l-a apucat, dar Pin a fugit deja din cârciumă.

<sup>1</sup> Le lievi ma importanti differenze in confronto alla variante romena stampata rappresentano una correzione dell'intervento abusivo del redattore sul testo e un ritorno alla variante originale della traduzione, per cui si fa riferimento al manoscritto del traduttore e ad una seconda edizione del libro, in preparazione presso l'editore.

Afară, primul impuls este să-l caute pe omul ăla căruia îi zic „comitet” și să-i dea lui pistolul: acum e singurul pe care Pin simte că-l respectă, chiar dacă mai devreme, așa tăcut și grav, îi inspira neîncredere. Dar acum doar el l-ar putea înțelege și admira pe băiat pentru gestul lui, ba poate că l-ar lua cu el să lupte cu nemții, doar ei doi, înarmați cu revolverul, la pândă pe la colțurile străzilor. Dar cine știe pe unde-o fi acum Comitet ăla: nu poți pur și simplu să întrebi de el, nimeni nu l-a văzut vreodată înainte (Calvino 2012: 25-26).

La pistola rimane a Pin e Pin non la darà a nessuno e non dirà a nessuno che ce l'ha. Solo farà capire che è dotato d'una forza terribile e tutti lo obbediranno. Chi ha una pistola vera dovrebbe fare dei giochi meravigliosi, dei giochi che nessun ragazzo ha fatto mai, ma Pin è un ragazzo che non sa giocare, che non sa prender parte ai giochi né dei grandi né dei ragazzi (Calvino 1993a: 22-23).

Pistolul rămâne la Pin, dar Pin n-o să-l dea la nimeni și n-o să spună la nimeni că îl are. O să dea doar de înțeles că posedă o forță teribilă și toți îi vor da ascultare. Cine are un pistol adevărat ar trebui să joace niște jocuri minunate, pe care puștii nu le-au jucat niciodată, dar Pin e un băiat care nu știe să se joace, care nu știe să ia parte nici la jocurile oamenilor mari, nici la ale copiilor (Calvino 2012: 26).

Nel primo gruppo di citazioni, la scelta del dimostrativo nella variante colloquiale *ăla* invece del letterario *acela*, l'introduzione della preposizione *pe* nel sintagma *la colțurile străzilor* per suggerire la vaghezza dei progetti del bambino, oppure la preferenza per l'aggettivo dimostrativo al posto dell'articolo determinativo per riprendere l'associazione sbagliata e confusionaria che Pin fa del nome dell'organizzazione (*comitato*) con un nome proprio di persona sono opzioni che vanno proprio nella direzione della leggerezza e della naturalezza.

La stessa giustificazione trovano, nel secondo gruppo di citazioni, la scelta di preferire la forma colloquiale elisa del pronome negativo (*n-*) a quella piena letteraria (*nu*) per segnare il passaggio dalla narrazione esterna all'oralità di Pin, oppure quella di usare una forma alquanto antiquata come *a da ascultare* (invece ad es. di *a asculta de*), per suggerire che ci si trova nell'immaginario del ragazzo, nutrito dalle fiabe che hanno anche un canone linguistico a parte. Inoltre, va notato sia nella variante originale che in quella tradotta lo slittamento all'interno della stessa frase dalla prospettiva incantata di Pin a quella distaccata e neutra del narratore, nell'ultima frase citata. Il discorso indiretto libero è di per sé un esercizio di leggerezza che va riprodotto: l'incursione sfumata nei sogni e nelle proiezioni di Pin usa un linguaggio fiabesco, che si collega e si intreccia con l'immediatezza del racconto, per poi prendere il sopravvento; i pensieri del ragazzo sono riprodotti in un linguaggio infantile semplice, diretto, brusco e spaesante.

In questo testo, come d'altronde anche nell'antecedente raccolta di racconti *Ultimo viene il corvo*, nel contrappunto prospettico il narratore non è più quello onnisciente del realismo ottocentesco, ma piuttosto ha un ruolo di testimone: ha un'identità sottintesa dal linguaggio colloquiale spontaneo, naturale, con informazioni che sembrano raccolte sul campo dal personaggio stesso.

## Rapidità

1. Partendo dall'idea che la rapidità della successione dei fatti dà un senso d'ineluttabilità alla storia, Calvino la definisce come prontezza di adattamento, agilità dell'espressione e del pensiero. Egli considera come valore in sé l'economia del racconto. La rapidità dello stile e del pensiero significa per Calvino agilità, mobilità, disinvoltura e, quindi, include ormai la leggerezza alla quale si riferiva nel saggio anteriore. Ma Calvino elogia nella stessa misura il

valore dell'elemento contrario: il piacere dell'indugio, offrendo delle tecniche per ritardare la corsa del tempo e per rinviare la conclusione, come l'iterazione e la digressione.

2. Scendendo nella dimensione pratica della sua scrittura, notiamo che egli coltiva – o, per meglio dire, aveva già coltivato – l'essenzialità stilistica, la rapidità della successione dei fatti ne *Il sentiero dei nidi di ragno*, come anche in *Ultimo viene il corvo*. Prediligendo l'avventura nella ricerca dell'equivalente di un'energia interiore, di un movimento della mente, Calvino punta sull'immagine e sul movimento che da essa scaturisce, come in molti racconti dell'ultimo volume citato. Quello verso cui tende come scrittore è un messaggio d'immediatezza ottenuto però con aggiustamenti pazienti e meticolosi.

3. Da *Le lezioni americane* risulta chiaro, come si evinceva già dagli studi dei formalisti e degli strutturalisti, che tutto ciò che è nominato ha una funzione necessaria nell'intreccio e quindi nulla va eluso, cancellato: è un postulato che va tenuto presente in tutta l'attività di traduzione. Allo stesso modo va ritenuta da *Le lezioni americane* un'altra similitudine tra lo scrivere letteratura e il tradurre letteratura:

Come per il poeta, anche per lo scrittore la riuscita sta nella felicità dell'espressione verbale, che qualche volta... si realizza per folgorazione improvvisa, ma di regola vuol dire una paziente ricerca del *mot juste*, della frase in cui ogni parola è insostituibile, dell'accostamento di suoni e di concetti più efficace e denso di significato (Calvino 1993b: 55-56).

Si tratta della "ricerca di un'espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile" che può fungere benissimo da definizione per quello che dovrebbe essere il processo di traduzione.

Anche il senso che Leopardi dà alla rapidità (di forza dello stile poetico) e che Calvino cita può essere adattato alla teoria e pratica della traduzione. Nello *Zibaldone* (nota 1999 del 27 ottobre 1821; Leopardi 1997: 425) il recanatese parla dell'eccitamento delle idee simultanee che possono scaturire da una parola isolata, dai sintagmi, dalle metafore, dalle omissioni ecc. Va da sé che è obbligo del traduttore notare queste idee in simultaneità e rispecchiarle nel suo testo.

Calvino riprende da Galileo Galilei un'idea: "il discorrere è come il correre e non come il portare" (Galileo Galilei, *Il Saggiatore*, apud Calvino 1993b: 50). Il traduttore deve essere consapevole che anche nel suo lavoro di trasposizione in un altro codice linguistico bisogna riuscire a ottenere da una parte il discorrere-correre insieme dei dialoganti e del messaggio da uno all'altro; d'altra parte, deve poter "correre" assieme al lettore della cultura d'arrivo, non semplicemente portarlo al testo tradotto, ma rifare la strada insieme a lui, procurandogli l'accesso al messaggio, mettendo in gioco, allo stesso tempo, sé stessi.

Quando ricorda la simultaneità delle idee nel suo volume di teoria, è probabile che Calvino si riferisca alla percezione del messaggio da parte del lettore nella lingua-fonte, alla forza che certe volte un'espressione letteraria può avere, in modo da dare a chi legge la sensazione di pensare come lo scrittore o, meglio ancora, di essere stato anticipato e compreso o di aver vissuto la stessa esperienza o sensazione colta dallo scrittore. Non di meno, il traduttore ha l'obbligo di cercare le parole e i giri di frase che riportino la stessa densità dell'originale e di ricreare quella simultaneità delle idee, di dare la possibilità di manifestarsi alla rapidità, intesa come comunicazione ottimale.

Per dare degli esempi concreti, il rischio nella traduzione, nel caso de *I sentieri dei nidi di ragno* o di *Ultimo viene il corvo*, è di non attenersi al sintetismo della frase, di spiegare inutilmente i sensi sottintesi (così come rischia di fare un editore che interviene sul testo senza conoscere lo stile di Calvino...). La rapidità del testo originale si manifesta inoltre con l'uso di dialettalismi, di termini colloquiali come marchio definitorio dei personaggi, come caratterizzazione implicita che il traduttore deve riportare nel modo meno stridente possibile. Oppure nei modi di dire che sintetizzano e racchiudono una metafora, a sua volta crogiolo di un'esperienza culturale e di un vissuto che sono spesso diversi per i parlanti della lingua di

partenza rispetto a quelli della lingua d'arrivo. Ad esempio, ne *Il sentiero dei nidi di ragno*, un'espressione come *fare l'indiano*, che rispecchia un'immagine stereotipica del nativo americano tradizionale, in romeno è diventato *a face pe mortu-n păpușoi* (Calvino 2012: 24), lett. 'fare il morto nel grano', espressione ormai entrata nella lingua letteraria in cui però compare per 'grano' il termine regionale (in particolare moldavo) *păpușoi*, e per questo particolarmente espressiva. Ma anche nella combinazione del linguaggio degli adulti con quello semplice, schietto e brutale del bambino, che rende la propria prospettiva sulla guerra e sul partigianato una caratteristica definitoria del libro e un elemento invariante nella traduzione.

### Esattezza

1. Ne *Le lezioni americane*, il termine viene spiegato come: (a) un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato; (b) evocazione di immagini visuali nitide, incisive, memorabili; (c) linguaggio più preciso possibile come lessico e resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione. Per il teorico, la letteratura è la Terra Promessa in cui il linguaggio diventa ciò che veramente dovrebbe essere. Nell'opera letteraria l'esistente acquista forma e senso, ma non definitivo, bensì vivente come un organismo. Qui la ricerca dell'esattezza va in due direzioni: da un lato la riduzione degli eventi a schemi astratti con cui compiere operazioni e dimostrare teoremi; dall'altro, la costrizione delle parole per ottenere la massima precisione dell'aspetto sensibile delle cose. Le due direzioni corrispondono a due tipi diversi di conoscenza: da una parte "la razionalità scorporata", il desiderio di astrazione, e dall'altra il desiderio di dare un equivalente verbale dello spazio e di ciò che lo riempie, ossia l'adeguamento dello scritto al non scritto.

La tesi contraria è l'apologia del vago, dell'impreciso, così come appare nello stesso Leopardi. Ma vago vuol dire anche grazioso, attraente. Tuttavia, per far gustare al lettore questo vago, questa bellezza dell'indeterminato, ci vuole attenzione precisa e meticolosità, e il teorico conclude: "il poeta del vago può essere solo il poeta della precisione".

2. Quindi, per Calvino, esattezza significa rigore, simmetria, combinatoria, misura, limite, nonché gusto della composizione geometrizzante. E prima di ammetterlo in sede teorica ne aveva dato prova in vari scritti, tra cui, di quelli che ci interessano in questa sede, vanno citati *Le città invisibili* e *Il sentiero dei nidi di ragno*. Ma l'esattezza è sottesa anche al legame tra le scelte formali della composizione letteraria e il bisogno di un modello cosmologico, evidente sempre nel volume *Le città invisibili*. In effetti, la città come simbolo offre allo scrittore la possibilità di esprimere la tensione tra la razionalità geometrica e l'ammasso aggrovigliato di esistenze. Ma, soprattutto, rappresenta una rivelazione per la ricerca dell'esattezza in due direzioni: da una parte nella riduzione di avvenimenti contingenti a schemi astratti, dall'altra parte nello sforzo delle parole per rendere possibile con precisione l'aspetto sensibile delle cose<sup>2</sup>.

3. Per il traduttore, le due tensioni diverse e apparentemente divergenti verso la stessa esattezza che Calvino avverte nella creazione letteraria così come nel rapportarsi al mondo, si traducono in difficoltà non sempre sormontabili. La prima tensione che egli avverte è quella della razionalità, dell'astrattismo: però, a differenza dei linguaggi artificiali formalizzati, le lingue naturali dicono qualcosa di più, hanno un rumore di fondo costituito dalle analogie spontanee con fatti linguistici del passato culturale, che impedisce l'essenzializzazione dell'informazione. La seconda – cogliere la diversità, la densità e continuità del mondo nelle parole – è un'impresa che si blocca di fronte alle lacune, alla frammentarietà del linguaggio che

<sup>2</sup> Parlando delle *Città invisibili* nelle *Lezioni americane*, Calvino (1993b: 80) afferma che "ogni concetto e ogni valore si rivela duplice: anche l'esattezza".

dice sempre qualcosa di meno rispetto alla totalità dell'esperienza sensuale o culturale e che, ancora di più nel caso della traduzione, non copre tutto il senso e va rammendato.

A tale concetto ci riporta, prima di tutto, l'obbligo di trasmettere accuratamente i messaggi che l'autore lancia e che si ricompongono da vari indizi inseriti nel testo. Nel caso de *Le città invisibili*, per esempio, i messaggi che il traduttore deve poter ricomporre, comprendere e scomporre correttamente, in modo da permettere lo stesso gioco compositivo al lettore in traduzione sono: il manifesto contro il ritmo demenziale dello sviluppo, ma non necessariamente contro il progresso; l'apologia della città, ma la critica della metropoli; il poema d'amore per la città.

Il traduttore deve far attenzione a non usare il linguaggio in modo approssimativo, casuale, sbadato. Le sue scelte devono resistere alle tendenze in atto nella lingua contemporanea: la perdita della forza conoscitiva, l'automatismo che livella l'espressione e la rende meno espressiva, più anonima, diluendone i significati. Per citare di nuovo l'autore, "il mio disagio è per la perdita di forma che costato nella vita, e a cui cerco di opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea della letteratura" (Calvino 1993b: 67).

Per rispettare i principi esposti da Calvino nell'arte poetica, il traduttore deve cogliere e comprendere i *realia* e riportarli. Se la letteratura deve consegnare delle immagini da custodire alla memoria, in "tutta la loro limpidezza e mistero" (Calvino 1993b: 88), il traduttore non può fare di meno. Inoltre, se l'opera letteraria è un organismo vivente, lo è pure la traduzione, che si trasforma nel modo in cui viene recepita dai lettori di varie epoche: e il traduttore ne deve essere consapevole.

Per fare un esempio puntuale della necessità di esattezza nella traduzione si può parlare del carattere femminile delle città invisibili, come costante morfologica portatrice di senso, che diventa un'invariante. Tutti gli spazi immaginari che descrive, con una forte carica metaforica, portano nomi di donne, *sono* metaforicamente donne: per le loro contraddizioni, la complessità, le dimensioni nascoste e sorprendenti, ma anche perché lasciano sempre un pizzico di mistero e di incomprendimento, agli occhi del viaggiatore. Qui risiede uno dei punti sensibili della mia traduzione. L'italiano *città* si traduce in romeno con il termine neutro *oraș*<sup>3</sup>, la cui etimologia è ancora discussa e per cui vengono rivendicate sia, tradizionalmente, un'origine ungherese (*varos*) che, più di recente, un'origine greca (*χώρα*) (Nistorescu 2012). L'intento iniziale del traduttore era di far equivalere *città* con *cetate*, termine che, oltre al vantaggio dell'etimologia comune (lat. *civitas, civitatem*), sarebbe stato più adatto al contesto letterale del libro (vale a dire la collocazione pseudomedievale), mentre il suo senso letterale di 'roccaforte, fortezza' non avrebbe costituito un impedimento. E, soprattutto, avrebbe ripreso nel genere grammaticale la carica cognitiva di femminilità a cui si accennava sopra. Purtroppo, la notorietà della prima traduzione ha rappresentato agli occhi dell'editore un argomento tanto forte da ostacolare la mia opzione e da farla scartare, pure se più esatta e più funzionale, semplicemente perché avrebbe dovuto sormontare i pregiudizi e le aspettative dei lettori, forse un'indisponibilità a riconoscere la nuova traduzione e a farla propria. Non sempre la logica dell'editore e quella del traduttore sono concordi, l'importante è che nel negoziato tra una variante *text-oriented* e una *public-oriented* le perdite non siano pesanti e che non vengano aggravate dagli abusi dei redattori<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Il "neutro" romeno è in realtà ambigene, ovvero morfologicamente maschile al singolare e femminile al plurale.

<sup>4</sup> Purtroppo, la pubblicazione della variante romena di *Il sentiero dei nidi di ragno* riporta interventi abusivi e stridenti del redattore, non concordati con il traduttore, che alterano stilisticamente il testo, come per esempio: sgrammaticature o errori di senso; il raddolcimento delle espressioni del parlato dei partigiani o della gente semplice; la grave modifica dei versi delle canzonette e in genere, la nociva

Al livello delle provocazioni lessicali, l'esattezza come principio viene applicata, per esempio, nel caso di *Ultimo viene il corvo* o de *Il sentiero dei nidi di ragno*, al lessico specialistico che riguarda l'armamento o le piante, ai soprannomi, al turpiloquio in genere e in particolar modo alla brutalità e alla brevità delle imprecazioni usuali, svuotate di senso. A livello formale e stilistico, basta accennare ai versi delle canzoni da osteria che Pin canta agli uomini ne *Il sentiero dei nidi di ragno*<sup>5</sup>:

Ma quando penso all'avvenir  
della mia libertà perduta  
vorrei baciarla e poi morir  
mentre lei dorme, all'insaputa...  
Amo la notte ascoltar  
il grido della sentinella.  
Amo la luna al suo passar  
quando illumina la mia cella.  
(Calvino 1993a: 6)

Când mă gândesc la viitor  
la libertatea mea pierdută  
să o sărut aş vrea şi-apoi să mor  
cât timp ea doarme, pe tăcută...  
Îmi place noaptea să stau ascultând  
cum strigă nervos santinela.  
Îmi place să văd luna trecând  
când îmi luminează celula.  
(Calvino 2012: 11-12)

## Visibilità

1. Il termine si riferisce alla fantasia, “un posto dove ci piove dentro” (Calvino 1993b: 91). Calvino individua due tipi di processi immaginativi: (a) dalla parola verso l'immagine visiva; (b) dall'immagine visiva verso l'espressione verbale. Per immaginazione egli intende la comunicazione con l'anima del mondo; uno strumento di conoscenza del mondo; il repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di “ciò che non è né è stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere” (Calvino 1993b: 102).

Quello che interessa è vedere come si forma l'immaginario di un'epoca in cui la letteratura non si richiama più a un'autorità o a una tradizione come origine e fine, ma punta sulla novità, l'originalità, l'invenzione (Calvino 1993b: 97). E questo a dispetto del fatto che le fonti dell'immaginazione siano oggi non più la cosiddetta ispirazione divina, ma le emittenti terrene, come l'inconscio individuale e collettivo, “il tempo ritrovato nelle sensazioni che riaffiorano dal tempo perduto”, le epifanie, ecc. Eppure attualmente la scrittura resta un atto magico, in quanto realtà e fantasie possono prendere forma solo per il tramite di questa e le visioni si trovano contenute in righe uniformi di segni grafici: “pagine di segni allineati fitti fitti come granelli di sabbia rappresentano lo spettacolo variopinto del mondo” (Calvino 1993b: 110).

Calvino fa un'interessante confessione sull'evoluzione del processo creativo: nell'ideazione di un racconto, la prima cosa che gli viene in mente è un'immagine, che si presenta carica di significati però non ancora formulabili in termini discorsivi o concettuali. Le immagini sviluppano poi le loro potenzialità intrinseche, il racconto che portano dentro – idea che fa pensare alla famosa teoria di Michelangelo, secondo cui il corpo risiede nella statua e basta levare il materiale in eccesso, per svelarla e farla vivere. Le immagini producono campi di analogie, di simmetrie, contrapposizioni. Allo scrittore non resta che cercare di individuare le

---

“nobilitazione” del registro linguistico (il prigioniero usa un linguaggio giuridico, i soprannomi vengono alterati con l'articolo determinativo, la frase viene appesantita con preziosismi e sim.).

<sup>5</sup> Do un paio di esempi anche da *Ultimo viene il corvo*: “Dopo due ore... mi riportò la lepre come prima. La sbagliai ancora, porcomondo” (Calvino 2002b: 50) vs. „După două ceasuri, – a reluat Baciccin, – mi-a adus iar iepurele, ca mai devreme. Şi iar am greşit-o, fir-ar mama ciorilor” (Calvino i.s.); “– Mondoboia, guarda un po' lì chi si rivede... Giusto era un po' che mi dicevo: dove sarà andato a sbattere quella vecchia carogna, ed ecco mondoboia dove ti trovo” (Calvino 2002b: 45) vs. „Ei mama mă-sii, fii atent pe cine văd aici... Chiar îmi ziceam de ceva vreme: pe unde o mai fi umblând împuţitu' ăla bătrân, şi ia uite unde dracu' dau de tine” (Calvino i.s.).

compatibilità tra le immagini per arrivare a dipanare la matassa, ma lasciando spazio alle possibili alternative. Nell'atto della scrittura effettiva, la parola prende il sopravvento: "prima come ricerca di un'equivalente dell'immagine visiva, poi come sviluppo coerente della struttura stilistica, poi come padrona assoluta".

2. La manifestazione dell'immaginazione intesa in questo modo si nota per lo più nelle sue storie fantastiche, dove ogni racconto parte da un'immagine visuale. Ma anche ne *Le città invisibili* (sebbene qui si tratti di parabole e non di fantastico puro) o in *Ultimo viene il corvo* (dove la narrativa è solo in parte neorealistica) si percepisce nella scelta di alcuni degli argomenti, mentre nella maggior parte dei casi è sempre un'immagine, un lampo che condensa il racconto e che viene catturato nel titolo breve, accattivante, di forte impatto e che nella traduzione rappresenta un'invariante.

3. Così come si manifesta il processo di creazione del racconto, allo stesso modo la traduzione (di narrativa) si muove da idee sparse, dalla *raffigurazione* – intesa anche come "figurare di nuovo" – della storia: creazione di analogie, simmetrie, contrapposizioni, analisi della compatibilità dei significati con l'originale e tra di loro. In seguito prende il sopravvento la parola scritta, come ricerca del termine equivalente più proprio per il senso originale, ma simultaneamente anche come equivalente dell'immagine provocata dal significato; poi anche come impostazione stilistica, e infine con una terza funzione nella fase di verifica e controllo. Una volta che si è staccato dal testo ed è diventato il suo primo fruitore/controllore di qualità, il traduttore deve verificare se, in effetti, questo testo suscita immagini, e quali, e se esse corrispondano o siano di pari valore a quelle suscitate dall'originale nel lettore (lettore quale era stato anche il traduttore, nella fase di primo approccio al testo originale).

Ne *Le lezioni americane*, Calvino esprime la paura di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco immagini a occhi chiusi, di far scaturire colori suoni forme dalla successione di segni neri sulla carta bianca; di pensare per immagini. Il traduttore dovrebbe poterlo fare: leggere, capire, comprendere (abbracciare), trasporre in immagini e individuare lì eventuali stridori, incongruenze, accostamenti abusivi, effetti indesiderati.

Per Calvino, l'immaginazione letteraria corrobora alcuni elementi: l'osservazione diretta del mondo reale, la trasfigurazione onirica, il mondo figurativo trasmesso dalla cultura a vari livelli, ai quali si aggiunge la capacità di astrazione, condensazione e interiorizzazione dell'esperienza sensibile, importante nella visualizzazione e nella verbalizzazione del pensiero. Allo stesso modo, per il traduttore è utile possedere e saper fare uso di queste stesse qualità, che rendono la traduzione un lavoro creativo, artistico, e non un mero mestiere.

Molti dei racconti brevi del volume *Ultimo viene il corvo* si muovono da un'immagine forte che tentano di cogliere e di racchiudere, come un insetto nell'ambra cristallina delle pagine scritte, e che spesso si condensa già nel titolo: *Alba sui rami nudi*, *Uomo nei gerbidi*, *Ultimo viene il corvo*, *Campo di mine* ecc. Non si tratta di descrivere un evento o una scena, quanto piuttosto di "figurarla di nuovo" in modo sinestetico, con odori, colori, suoni, sensazioni e pensieri.

Lo scrittore compie operazioni che combinano l'infinito della sua immaginazione o quello della contingenza o entrambi con l'infinito delle possibilità della scrittura. Il traduttore è infinitamente più circoscritto nella combinazione, ma è auspicabile che sappia individuare in che cosa consiste la leggerezza, la rapidità, l'esattezza, la molteplicità, la visibilità che l'autore ha espletato nella stesura del testo che ha di fronte a sé.

## Molteplicità

1. Il tema della conferenza è l'apologia del romanzo contemporaneo come enciclopedia aperta, come metodo di conoscenza, come rete di connessioni possibili tra i fatti, tra le persone, tra le cose del mondo. D'altronde, questa molteplicità della letteratura deriva da quella che

caratterizza la vita di ciascuno di noi, che è, appunto, “un’enciclopedia, una biblioteca, un inventario di oggetti, un campionario di stili, dove tutto viene continuamente rimescolato e riordinato” (Calvino 1993b: 135). La letteratura sfoggia come pregio e come ruolo necessario ciò che in altri campi è reputato un difetto: l’eccesso di propositi. Usando le parole dello scrittore: “la grande sfida della letteratura è il saper tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima, sfaccettata del mondo” (Calvino 1993b: 123). Ma anche sfacciata, aggiungerei.

Il valore da tramandare lo rappresenta la letteratura stessa, che si è appropriata il gusto dell’ordine mentale e dell’esattezza, l’intelligenza della poesia, della scienza e della filosofia.

2. È un valore che si rispecchia bene in *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, *Il castello dei destini incrociati*. Ma anche ne *Le città invisibili*, laddove la molteplicità interessa la struttura e la capacità cinetica dell’opera. Calvino crea una rete di testi tra cui si possono tracciare vari percorsi di lettura, ricavandone plurime e ramificate conclusioni: per questo, il libro ha una successione di conclusioni intermedie che non smorzano i messaggi, ma li moltiplicano.

3. Vi sono due livelli di applicazione di questo concetto alla traduzione dei sopracitati testi. A quello più generico, va detto che, se il romanzo è una rete di possibilità, una traduzione non può essere invariante, perfetta, assoluta, né accettabile per qualsiasi contesto culturale. Essa è un organismo dinamico e connesso al suo contingente, quindi deperibile e sostituibile, sebbene non necessariamente scartabile. Chissà quando si passerà, nei *translation studies*, a una critica delle varianti di traduzione e a un’analisi contestuale delle stesse? Resta, tuttavia, il fatto che a ogni diverso sguardo sul mondo (ossia a ogni nuova epoca culturale) deve corrispondere una nuova voce data ai libri fondamentali.

A un livello più pragmatico, mi riferirei soltanto a un aspetto codificato morfologicamente ma carico di senso a livello ermeneutico e particolarmente rilevante per il discorso sulla molteplicità: nei racconti del volume *Ultimo viene il corvo*, vi è una costante oscillazione della prospettiva del narratore tra quella interna dell’io narrante protagonista e quella esterna neutra, scelta spaesante per il lettore che deve, ogni cinque-sei pagine, adeguare la sua disponibilità a stare ai patti della *fiction*, accettando la metamorfosi identitaria del personaggio-narratore. Il procedimento è insolito, sa di narratologia e urta le attese del lettore; la molteplicità si sposa qui con la leggerezza e con la rapidità.

### Cominciare e finire

1. Per un cinico gioco della sorte, il teorico ha abbozzato l’ultimo e suggestivo tema di conferenza senza concluderlo. L’inizio è visto come atto rituale, come invocazione propiziatoria e come (pre)occupazione di sottrarre la storia che sta per narrare alla confusione con altri destini, nonché come omaggio alla vastità dell’Universo. L’incipit di un romanzo rappresenta l’ingresso privilegiato in un mondo diverso, con caratteristiche fisiche, percettive, con logiche personali. Molto più rari sono invece, in letteratura, i finali cosmici.

2. Puntando sulle opere di *fiction* di Calvino, è giustificato pensare che magari proprio questa sua ansia di cominciare e di finire una narrazione sia stata una ragione della sua propensione per la narrazione breve. D’altra parte, fra tutte le sue opere, forse quella più devota al valore dell’inizio è il romanzo *Se una notte d’inverno*, che non è però oggetto del presente studio. Nella sua opera d’esordio, invece, l’autore predilige gli incipit che portano il lettore *in medias res* strappando, appunto, ognuna delle storie che si sta per narrare al caos dei destini possibili e buttandovi il lettore alcuna minima preparazione. Ed è interessante notare come Calvino scelga di aprire il volume *Ultimo viene il corvo* con un racconto – ispirato alla realtà, d’altronde, e più precisamente alla figura del giardiniere adolescente Libereso Guglielmi, collaboratore dei genitori di Calvino a San Remo – che porta un titolo non indifferente: *Un*

*pomeriggio, Adamo.* Quale miglior suggerimento degli albori dell'umanità, se non il riferimento al primo uomo, archetipo di tutti quelli che gli succederanno, che qui fa le veci di factotum in un giardino edenico e di custode del segreto di una mitica forma di comunicazione e convivenza con la natura? Il racconto finale, d'altra parte, monta una micro-apocalisse nel borgo e si conclude con una allegra festa campagnola in riva al mare, che sembra voler sminuire e ridicolizzare tanto la materia stessa della propria scrittura quanto le magniloquenti pretese della letteratura tradizionale di offrire grandi e memorabili finali per storie epiche.

*Il sentiero dei nidi di ragno* si apre con una descrizione dello spazio, fatta dall'altezza dello sguardo di un bambino, per entrare poi subito nel cuore doloroso della storia di Pin: la sua solitudine, il rigetto da parte degli altri e in particolar modo dei grandi. È un inizio apparentemente dimesso, senza nulla di propiziatorio, però il tipo di immagine che crea – un angolo di borgo, ripreso con dettagli da lente di ingrandimento, in cui il narratore costringe il lettore a seguire lo sguardo del bambino, per vedere quello che vede il protagonista – non è atta a delimitare e a definire in modo didascalico i confini del mondo di Pin, oppure il quadro reale in cui si muove in quel preciso momento, che poi è uno qualsiasi di una giornata qualsiasi. La vera ragione di questo incipit è stabilire le regole del gioco: il lettore dovrà tentare di calarsi costantemente nei panni di Pin; il che rappresenta, comunque, una forma di rituale. Il finale, poi, senza essere “cosmico”, non conclude la parabola del personaggio, il quale è ritratto in cammino, però vede la fine del tormento accennato all'inizio e ripreso come tema centrale del romanzo: il bambino ha trovato finalmente un adulto che lo comprende e che gli dà la mano per camminare insieme.

Per quanto concerne le *Le città invisibili* è inutile soffermarci troppo sulla cornice che racchiude i capitoli dedicati alle varie tipologie di città, cornice che rappresenta non soltanto l'accesso privilegiato al mondo di quelle strutture urbane oniriche e allegoriche, ma è un racconto in sé: quello di un'amicizia e di un percorso di conoscenza, riconoscimento e comprensione di due mondi e di due civiltà<sup>6</sup>.

3. Per il traduttore di narrativa calviniana, la fine emblematica de *Le città invisibili* è una specie di pietra miliare, simile a quello che potrebbero essere la morte del colonnello Drogo nel *Deserto dei tartari* di Buzzati, oppure l'immagine scatologica con cui si chiude *La coscienza di Zeno*. Con l'unica differenza che, nel caso di Calvino, la soddisfazione e la provocazione di rendere la gravità della conclusione senza appesantire il testo viene moltiplicata. In effetti vi sono, come si accennava prima, varie conclusioni intermedie, soprattutto nei dialoghi Kublai-Polo, che vanno trattate con cura particolare. E la responsabilità aumenta se consideriamo che il Grande Kan mongolo e il mercante-viaggiatore veneziano sono due personaggi storici con identità contemporanee al pubblico contemporaneo, con sensibilità, smanie e dubbi del tutto attuali e le loro battute fuoriescono dalla finzione e diventano espressioni gnomiche, ammiccamenti, strette di mano, complicità:

Il Gran Kan cercava di immedesimarsi nel gioco: ma adesso era il perché del gioco a sfuggirgli. Il fine d'ogni partita è una vincita o una perdita: ma di cosa? Qual era la vera posta? Allo scacco matto, sotto il piede del re sbalzato via dalla mano del vincitore, resta un quadrato nero e bianco. A forza di scorporare le sue conquiste per ridurle all'essenza, Kublai era arrivato all'operazione estrema: la conquista definitiva, di cui i multiformi tesori dell'impero non erano che involucri illusori, si riduceva a un tassello di legno piatto: il nulla... (Calvino 2002b: 122-123)

Marele Han încerca să se lase absorbit de joc, dar îi scăpa sensul jocului. La sfârșitul unei partide se câștigă sau se pierde – dar ce anume? Care era adevărata miză? La șah mat, sub picioarele regelui răsturnat de mâna învingătorului rămâne un pătrat negru sau alb. Tot dezmembrându-și cuceririle

<sup>6</sup> Per uno studio più dettagliato della struttura di *Le città invisibili*, v. ad es. Boșca-Mălin 2012.

pentru a le reduce la esență, Kubilai ajunsese la operațiunea extremă: cucerirea definitivă, pentru care multiformele comori ale imperiului nu erau decât învelișuri iluzorii, se reducea la o bucată de lemn rindeluit – nimicul (Calvino 2011: 108).

Lungi dal pretendere di dare una conclusione cosmica al presente intervento, forse non sarà un caso se la lettura delle *Lezioni americane* di Calvino fatta dalla prospettiva dei *Translation Studies* ci porta alla stessa conclusione di tanti altri studi, specialmente se raddoppiati dall'esperienza traduttiva. Vale a dire che quello di traduttore di letteratura è, allo stesso tempo, un mestiere, ossia un'arte meccanica (cfr. lat. *ministerium* 'ufficio; esercizio di un'arte meccanica') e una manifestazione artistica, creativa. Andrebbe definita piuttosto come una professione, intesa nel suo senso etimologico di confessione pubblica e di arte nobile che viene esercitata e che possa essere anche insegnata; in effetti, *si è* traduttori, non *si fa* il traduttore, e le abilità e l'esperienza vanno possibilmente accompagnate da doti come l'intuizione, la discrezione, l'attenzione e la cautela dovute all'approccio con un organismo vivente e imprevedibile come il testo letterario.

## BIBLIOGRAFIA

### A. Fonti

- Calvino, I. (1993a), *Il sentiero dei nidi di ragno*, Milano, Mondadori.  
 Calvino, I. (1993b), *Lezioni americane. Sei proposte per il nuovo millennio*, Milano, Mondadori.  
 Calvino, I. (2002a), *Ultimo viene il corvo*, Milano, Mondadori.  
 Calvino, I. (2002b), *Le città invisibili*, Milano, Mondadori.  
 Calvino, I. (2011), *Orașele invizibile*, traducere și postfață de O. Boșca-Mălin, București, Editura Allfa.  
 Calvino, I. (2012), *Cărarea cuiburilor de păianjen*, trad. de O. Boșca-Mălin, București, Allfa.  
 Calvino, I. (in stampa), *Corbul trece ultimul*, trad. de O. Boșca-Mălin, București, Allfa.

### B. Letteratura secondaria

- Leopardi G. (1997), *Zibaldone*, premessa di E. Trevi, edizione integrale, Roma, Newton-Compton.  
 Marchese, A. (1990), *L'officina del racconto. Semiotica della narritività*, Milano, Mondadori.  
 Nistorescu L. (2012), *Criterii extrafilologice în analiza etimologică. Originea cuvântului românesc oraș. Radicalul χώρα/chora (II)*, in "Philologica Banatica", 1, pp. 30-41, <<http://philologica-banatica.ro/istoric/detaliuvolum/10>> [ultima consultazione: 25/06/2014].  
 Boșca-Mălin, O. (2012), *Il canto della metropoli moribonda: requiem o inno di gloria? Spunti interpretativi per Le città invisibili di Italo Calvino*, in "Heterotopos", 4: *Villes réelles. Villes imaginaires*, București, Editura Universitatii din București, pp. 181-190.

**OANA BOȘCA-MĂLIN** • Assistant professor at the Department of Romance Linguistics, Spanish, Portuguese and Italian Languages and Literatures at the Faculty of Foreign Languages, University of Bucharest. Her research interests focus on Italian Contemporary Literature and Translation Studies. She published several articles and a monograph, *Spectacularizarea prozei italiene. Tendințe actuale în raport cu cititorii, lumea editorială și manifestările celebrative* (2012), which received "Premiul Marian Papahagi", a national award for Italian Culture in Romania. She translated several works of Italian authors into Romanian, such as Italo Calvino, Pier Paolo Pasolini, Melania Mazzucco, Erri De Luca and Camillo Boito.

**E-MAIL** • oana\_boscamaalin@yahoo.it



# DALL'ALTRO LATO DELLE COSE

Tradurre *O verão selvagem dos teus olhos* (2008)  
di Ana Teresa Pereira

---

Gaia BERTONERI

**ABSTRACT** • *From the other side of things. Translating O verão selvagem os teus olhos (2008) by Ana Teresa Pereira.* The author presents through her own translation experience the novel *O verão selvagem dos teus olhos* (2008) by contemporary Portuguese writer Ana Teresa Pereira.

**KEYWORDS** • Ana Teresa Pereira, Portuguese Literature, Translation.

*Parler, ce n'est pas voir.*  
Maurice Blanchot

**CHI CONOSCE** Ana Teresa Pereira, chi frequenta i suoi libri, chi legge le rare interviste che concede, si accorge immediatamente di trovarsi davanti a un'autrice inconsueta. Il suo esordio nel 1989 – con *Matar a imagem* (Pereira 1989) che vinse subito il premio Caminho Policial – segnò una piccola novità nel panorama letterario portoghese. In seguito, man mano che il suo stile diventava più definito, si cercò di inserire l'autrice all'interno di una tradizione letteraria nazionale. Ben presto si capì quanto fosse difficile classificare la sua opera secondo questi parametri. Si parlò di neo-fantastico e di neo-gotico, la critica constatò analogie con il noir e con la letteratura per ragazzi, intercettandovi un forte ed evidente legame con la letteratura anglo-sassone.

Solo passato un decennio, quando uscì *O labirinto do Medo* di Rui Magalhães (1999), il primo vero studio dell'opera di Ana Teresa Pereira (che comprendeva già allora più di dieci titoli), si comprese chiaramente che quel suo primo libro segnava di fatto il passaggio irrevocabile da una condizione di lettrice onnivora a quella di autrice. Si capì che nel suo universo, scrittura e lettura si fondono in una *mise en abîme* costante di riferimenti e citazioni, compresi quelli rielaborati o inventati, come in fondo accade alla memoria di qualsiasi lettore appassionato. Si capì infine che Ana Teresa Pereira, come Borges, continuava a essere prigioniera dei libri che aveva letto, facendo trasmigrare da un romanzo all'altro personaggi che, come in un'esperienza di metapsicosi, vivevano una nuova vita nelle sue opere. Finché la scrittrice non ha affermato l'ovvio e cioè che la sua opera non era un'isola adiacente nella letteratura portoghese, ma un vero e proprio continente a sé stante. Come sostiene l'autrice, “può sembrare pretenzioso, ma penso che i miei libri costituiscano un genere” (Pereira 2008b; t.d.A. – GB).

Di quale continente stiamo parlando? I romanzi *As Rosas Mortas*, *O Rosto de Deus*, *Se Nos Encontrarmos de Novo*, *O Mar de Gelo*, *Quando Atravessares o Rio*, *As Duas Casas*, *O Verão Selvagem dos Teus Olhos* e *O Fim de Lizzie e Outras Histórias* sono legati come un filo a una *never ending story*, come se formassero un unico romanzo, per le tematiche ricorrenti e per i

personaggi migranti. Ana Teresa Pereira sa captare l'attenzione del lettore, trasmettendo l'ansia di scoprire qualcosa di invisibile che alla fine non è mai nascosto dove ci aspetta, anzi il più delle volte si trova in bella vista fin dall'inizio. Ciò costringe il lettore a un intenso lavoro immaginativo, suggerendogli una successione inesauribile di immagini che creano un forte coinvolgimento sensoriale. Si passa da un'immagine a un'altra, in una sorta di visualità sequenziale. Ogni sentimento viene espresso da un'immagine interiore. È come se osservassimo il teatro di una mente e il nostro sguardo fluttuasse fra il materiale e l'immateriale.

Ciò contribuisce a creare un'impressione di disorientamento spaziale e anche temporale, quasi una condizione di *asincronia* e *atopia* sistematiche. Si vive nei suoi romanzi una specie di sospensione della realtà contingente, o come dice la scrittrice, un "pouco de eternidade". L'autrice stessa ha affermato che un incubo per lei è "una giornata piena di umidità e nebbia (...). Quando non riusciamo a uscire da noi stessi. Quando ci troviamo in quel punto in cui quella è l'unica immagine che ci resta e non ci piace. Quando l'altro è un mostro e nemmeno lui ci piace" (Pereira 1993; t.d.A. – GB).

Le tematiche affrontate da Ana Teresa Pereira sono del resto ben note alla critica. Rui Magalhães ne ha evidenziato due in particolare. Una è l'*impossibilità della conciliazione degli estremi* (Magalhães 1999: 130). Basta leggere alcuni sottotitoli che appaiono in *O Verão Selvagem dos Teus Olhos* o in *As Duas Casas*, per verificare come l'idea di un *altro lato* è sempre presente: "Alice dall'altro lato dello specchio", "La casa dall'altro lato del cancello", "La casa dall'altro lato della nebbia". È come se ci trovassimo davanti a un *miraggio* che inseguiamo storia dopo storia, cerchio dopo cerchio, fino all'infinito. Per questo, Magalhães ritiene che la relazione ciclica e speculare tra *la fine e l'inizio della storia* sia un altro dei temi pereiriani per eccellenza (Magalhães 1999: 137).

Sulla scia di questa intuizione, Fernando Guerreiro nella postfazione di *O Fim de Lizzie e Outras Histórias*, osserva a sua volta che "nonostante l'apparente volontà di ritorno all'origine, nei libri di Ana Teresa Pereira si può dire che tutto è già iniziato, che tutti noi siamo arrivati ormai dopo la creazione e soffriamo della violenza di una rottura originale, che ci ha rubato la possibilità di una relazione completa (...) con il reale" (Guerreiro 2009: 213). I personaggi nominano gli oggetti che li circondano come se volessero aggrapparsi a qualcosa di concreto. Amano, creano, disegnano, dipingono, stabilendo un contatto breve ma significativo con la realtà che sfugge davanti a loro, come se cercassero di lasciare il segno del loro passaggio.

L'impressione stessa di carnalità è sempre qualcosa di evanescente o comunque minacciato dalla scomparsa. Come nei quadri di Rothko, uno dei pittori di riferimento per Ana Teresa Pereira, la sua scrittura sembra la radiografia di un momento, un tentativo di stabilizzare un'instabilità. Non sarà un caso che uno dei temi più trattati sia il tema della morte apparente come in *Richilde* di J.K. Musäus, o che, ad esempio, una delle immagini più rivisitate sia l'*Ophelia* di John Everett Millais, che richiama fortemente quel legame inscindibile tra amore e morte, bellezza e macabro, tanto caro ai romantici di cui parla Mario Praz in *La carne, la morte e il diavolo*.

Un legame che, del resto, si può collegare a un'altra caratteristica già evidenziata da Guerreiro (2009: 220), che fa notare la frugalità dei pasti consumati dai protagonisti dei romanzi pereiriani. Questa impressione di *anoressia letteraria* si combina immediatamente con l'impressione di trovarci davanti a dei personaggi eterei, semi-spettri, sempre in transito fra due mondi. Questa condizione suggerisce a sua volta che il loro nutrimento sia una qualche sostanza invisibile. Di fatto, si può affermare che i romanzi di Ana Teresa Pereira creano un mondo a parte. Si direbbe che le sue storie si situino fuori dal tempo del mondo.

Per quanto riguarda lo stile, c'è da dire che la scrittura di Ana Teresa Pereira non ostenta nessuna complessità verbale. Le frasi sono semplici, il lessico ridotto, i campi semantici circoscritti, le descrizioni suggestive, i dialoghi naturali, quasi sempre intimi e limitati a due voci. C'è però un sistema di riferimenti fortissimo che non evolve o si trasforma, piuttosto varia

e si combina in un altro modo, come qualcosa di malleabile ma intrinsecamente centripeto, che cambia di aspetto, ma mai di sostanza. C'è poi una tecnica sovrappiù di combinatorie verbali che suggeriscono l'immagine psichica, la sospensione del mondo reale, il sonnambulismo orfico, il paesaggio contaminato di mistero, l'aria densa abitata da esseri invisibili.

Ciò rende il percorso di lettura un viaggio verso un luogo che “che talvolta appare e a volte no”. Per questo, tradurre Ana Teresa Pereira è un'esperienza che non lascia indifferenti. Bisogna accettare il gioco dell'autrice e cercare di ricostruire il medesimo clima psichico favorevole a una rivelazione imminente. Lasciare le scarpe sulla soglia ed entrare a passo felpato, seguendo le sue orme nel bosco, per non svegliare i mostri che lì dormono.

Lo stesso accade con il romanzo *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, i cui due capitoli iniziali si presentano a seguire in traduzione. Il lavoro di traduzione di *O Verão Selvagem dos Teus Olhos* può essere svolto solo se lo si considera in relazione – allusiva e trasversale – con il romanzo *Rebecca* di Daphne du Maurier (1938) e soprattutto con il celebre adattamento cinematografico di Alfred Hitchcock (1940), entrambi riattivati come *memoria fantasmagorica* nel romanzo portoghese. Nelle storie di Ana Teresa Pereira gli spazi-sentimento sono sempre gli stessi: la casa, la biblioteca, il giardino. Manderley, il luogo dove si svolge l'azione del romanzo, è una sorta di vaso di Pandora, che contiene tutti gli altri spazi. Sono spazi avvolti in qualcosa di sinistro, di misterioso, da *suspense* filmica.

Come ci ricorda la traduttrice Franca Cavagnoli, “quando si legge un testo in vista della traduzione, tra le prime cose a cui bisogna prestare attenzione c'è il tipo di narratore scelto dall'autore per raccontare la storia” (Cavagnoli 2012: 18). Senza poi dimenticare che la distanza focale non è soltanto una *posizione percettiva*, ma anche una *posizione concettuale*. La focalizzazione non si limita a organizzare le percezioni, ma crea un mondo immaginario che si propone come immagine di un mondo reale. Questa “realtà” tende a imporsi agli occhi del lettore, obbligandolo a condividere lo stesso punto di vista e a partecipare a un mondo che adesso è costretto ad accettare come suo, se vuole realmente capire il testo (cf. Turchetta 1999: 5 *passim*). È una questione fondamentale in *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, dato che il punto di vista che sorregge l'intero romanzo è quello di un fantasma.

Per tradurre *O Verão Selvagem dos Teus Olhos* – si ricordi che nel titolo è già presente il tema dello sguardo (L'Estate Selvaggia dei tuoi Occhi) –, è quindi necessario identificare in primo luogo le linee di forza percettive che attraversano lo spazio. Manderley è un macrocosmo composto da microcosmi: “o jardim, a enseada, a casa de praia, são lugares onde estive em criança” dice Ana Teresa Pereira in risposta a una nostra intervista. Questi sono i confini del luogo, da quello più vicino a quello più lontano. Tenuto conto di questo scenario, la nebbia che spesso avvolge tutto pone un evidente problema percettivo. La nebbia è soprattutto una suggestione: offusca la percezione del luogo, impedisce di “vedere”.

A chi impedisce di vedere? Tanto ai personaggi quanto al lettore. Chi realmente vede – *chi ci fa vedere* – è un fantasma e un fantasma cambia forma quanto la nebbia. Ciò crea una dislivello fra il vedere e l'essere visto. Della nebbia si dice, nel romanzo, che è “fonda come un pozzo”. Questo paragone suggerisce una specie di canale ottico, una protesi dello sguardo. È come se la nebbia venisse *dall'altro lato* e che *dall'altro lato* ci fosse qualcuno che osserva. Come è già stato notato dalla critica, in tutta l'opera di Ana Teresa Pereira sembra esistere un unico personaggio che vive in un mondo popolato dalle sue creature. Nel romanzo in questione, questo personaggio è un fantasma che vive circondato da “persone”. La storia è narrata, quindi, dal punto di vista di una donna morta.

Per capire l'(in)consistenza del personaggio, non possiamo trascurare la fitta rete di rimandi ma anche di piccoli *tradimenti*, a volte quasi impercettibili, al romanzo *Rebecca* – che confluiscono verso una nuova logica narrativa. Si tratta fondamentalmente di un originale e inatteso cambiamento di prospettiva: Rebecca, nome onnipresente come ricordo nel romanzo di Daphne du Maurier, si *materializza* narrativamente in Ana Teresa Pereira, diventa voce e centro

autoptico da dove la realtà viene percepita. Questa prospettiva è sintetizzata nel capitolo “Alice dall’altro lato dello specchio”, nel seguente passo: “Cercai il mio riflesso sulla vetrata per sistemare i capelli, è strano come non abbandoniamo le vecchie abitudini, ma sulla vetrata vedevo soltanto il giardino, gli alberi che iniziavano a diventare scuri” (Pereira 2008a: 48).

Questa frustrante limitazione di un narratore-fantasma – la sua incapacità di agire, e cioè di determinare con i suoi atti il corso delle azioni, dato che non è in grado di toccare, di abbracciare, di stabilire un contatto fisico con gli altri personaggi – finisce per invertirsi in un importante vantaggio cognitivo a suo favore: Rebecca, l’angelo cattivo, sa sempre più della nuova sposa di Max de Winter, l’angelo buono. Si veda anche questo passaggio: “Per la prima volta mi domando cosà saprà lei di me, questa intrusa che si siede al mio posto a tavola o sulla sedia nella biblioteca e indossa il mio impermeabile che le sta troppo lungo. Cosa le avranno detto di Rebecca de Winter, avvertirà la mia presenza quando sono dietro di lei, usa un profumo leggerissimo, una semplice acqua di colonia, sentirà il mio profumo? Sentirà i miei passi o lo strascichio del mio vestito quando la seguo per i corridoi?” (Pereira 2008a: 61).

Per questo Manderley è un luogo saturo di indizi della presenza di Rebecca: è lo scenario in cui agisce, molte volte vicinissima agli altri personaggi che non la vedono, ma percepiscono la sua presenza. Questo finisce per creare la sensazione di una coscienza itinerante o di una memoria flagrante, che si aggira prigioniera della casa (o con-fusa con essa) e in qualche modo dipendente della memoria degli oggetti e delle persone che l’hanno conosciuta in vita, sulle quali proietta l’ombra della sua influenza. Questo rapporto può essere riassunto dal commento di Jacques Lacan «Tu ne me vois pas d’où je te regarde» (Lacan 2006, 375), citato dalla stessa autrice per caratterizzare il rapporto tra sguardo e oggetto: l’oggetto fondendosi nello sguardo diventa nient’altro che sguardo.

Tradurre *O Verão Selvagem dos teus Olhos* significa tener conto dell’adattamento cinematografico di Hitchcock in modo da visualizzare – concetto fondamentale in Ana Teresa Pereira – le scene viste con gli occhi di questo narratore invisibile. La mediazione filmica ha una funzionalità superiore a quella che a prima vista si suppone: funziona come memoria visiva. Altrimenti, si farebbe fatica a immaginare certe situazioni narrative, come succede, ad esempio, nel capitolo nono. In questo capitolo si direbbe che il punto di vista del narratore-fantasma si sovrappone spesso a quello di uno spettatore che assiste al film. Nel tradurre bisogna rispettare, scrupolosamente, la stessa distanza focale, poiché è proprio la distanza focale a suggerire gli spostamenti veloci di un fantasma. Vediamo qualche esempio e la rispettiva resa (i personaggi sono: Max, il signore di Manderley, la nuova moglie, Jasper, il vecchio cane e Rebecca, il fantasma):

A rapariga vestiu uma gabardina, uma das que estão no quarto de jardinagem e ainda deve conservar um pouco do meu cheiro (...). ele deu-lhe a mão quando entraram no bosque (Pereira 2008a: 59).

La ragazza si mise un impermeabile, uno di quelli che sono nella stanza del giardiniere e deve conservare ancora un po’ del mio profumo (...). Le diede la mano quando entrarono nel bosco.

Jasper corria à frente e de vez em quando voltava-se, para se certificar de que nós o acompanhávamos. Quando chegámos à clareira onde a vereda se divide em duas, Jasper hesitou como de costume (Pereira 2008a: 59).

Jasper correva davanti a noi e ogni tanto si girava per accertarsi che lo seguivamo. Quando arrivammo alla radura dove il sentiero si divide, Jasper esitò come al solito.

Max esperou que ela fosse ao seu encontro e depois seguiu pelo outro caminho (...). Ela e Jasper têm dificuldade em acompanhá-lo, e eu sigo-os à distância. Tenho a impressão de que ela está quase a chorar (Pereira 2008a: 62).

Max aspettò che lei gli andasse incontro e poi proseguì per un altro cammino (...). Lei e Jasper fanno fatica ad accompagnarlo, e io li seguivo a distanza. Ho l'impressione che lei stia quasi per piangere.

Eu deixo-me ficar no jardim, encostada ao tronco do castanheiro. (...) A chuva cai com mais força, as luzes da sala de jantar acendem-se e um criado passa em frente da janela (Pereira 2008a: 62-63).

Io rimango in giardino, appoggiata al tronco di un castagno. (...) La pioggia cade con più insistenza, le luci del salotto si sono accese e un domestico passa davanti alla finestra.

Come si evince dagli esempi è tra l'enunciazione e la focalizzazione che si gioca l'effetto di verosimiglianza delle situazioni. Il "noi" inclusivo del secondo caso è un bell'esempio di cambiamento momentaneo del punto di vista: il vecchio cane percepisce la presenza di Rebecca, la sua ex-padrone, e la include nel suo campo visivo. L'ultimo caso è anch'esso un esempio palese della tecnica narrativa di Ana Teresa Pereira: la scena è vista dal giardino sotto la pioggia battente. A rendere convincente la focalizzazione su questo punto è la presenza del domestico che attraversa il campo visivo. Il contrasto suggerito tra dentro/fuori, luce/ombra, caldo/freddo, asciutto/bagnato rende bene la solitudine del fantasma, estromesso dal convivio dei viventi. La memoria del cinema è essenzialmente una memoria di immagini non una memoria di storie (cf. Martelo 2012: 188). Sembra essere proprio questo il principio fondante dell'intero universo immaginario di Ana Teresa Pereira, il quale può essere sintetizzato dalle parole di Maurice Blanchot (*apud* Croisile 2009, 140): "*qui veut se souvenir doit se confier à l'oubli, à ce risque qu'est l'oubli absolu et à ce beau hasard que devient alors le souvenir*".

## BIBLIOGRAFIA

### A. Fonti

- Pereira, A.T. (1989), *Matar a imagem*, Lisboa, Caminho.  
 Pereira, A.T. (1993), *Eu escrevo contos de fadas*, [intervista concessa a Tomás Maço] in *Jornal da Madeira*, 22 maggio.  
 Pereira, A.T. (2008a), *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, Lisboa, Relógio D'Água.  
 Pereira, A.T. (2008b), *O outro lado do espelho*, [intervista concessa a Maria Leonor Nunes] in *Jornal de Letras, artes e ideias*, 988 (13-26 Agosto).

### B. Letteratura secondaria

- Berardinelli, A. (1994), *La poesia verso la prosa. Controversie sulla lirica moderna*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 81-82.  
 Cavagnoli, F. (2012), *La voce del testo. L'arte e il mestiere di tradurre*, Milano, Feltrinelli.  
 Croisile, B. (2009), *Tout sur la mémoire*, Paris, Odile Jacob.  
 Du Maurier, D. (2008), *Rebecca la prima moglie*, Milano, Il Saggiatore.  
 Guerreiro, J.F. (2009), "O mal das flores", (posfazione a) *O Fim de Lizzie e Outras Histórias*, Lisboa, Relógio D'Água, pp. 211-226.  
 Lacan, J. (2006), *Le Séminaire*, texte établi par J.-A. Miller Paris, XVI. *D'un Autre à l'autre (1968-1969)*, Paris, Éditions du Seuil.  
 Magalhães, R. (1999), *O Labirinto do Medo: Ana Teresa Pereira*, Braga, Angelus Novus.  
 Martelo, R.M. (2012), *O cinema e a poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim.

---

Pinheiro, D. (2011), *Além-sombras: Ana Teresa Pereira*, Lisboa, Fonte da Palavra.  
 Praz, M. (1988), *La carne, la morte e il diavolo nella letteratura romantica*, Firenze, Sansoni.  
 Turchetta, G. (1999), *Il punto di vista*, Bari, Laterza.

**GAIA BERTONERI** • Master degree in Portuguese literature. She presented in 2013 her thesis based on the translation and analysis of the novel *O Verão Selvagem dos Teus Olhos* by Ana Teresa Pereira. She teaches Italian language and literature at the french school Victor Hugo in Florence.

**E-MAIL** • gaiabertoneri@yahoo.it

«*Je reviens*»

Gli ultimi giorni di aprile. C'è nebbia, fonda come un pozzo, intrisa di un leggero profumo di fiori. Nel paese dove abitiamo i rododendri e le azalee iniziano a fiorire gli ultimi giorni di aprile. Come qualcosa di nuovo. Inquietante e nuovo. E ci sentiamo appagati, perché il giardino è la nostra creazione, lavoro delle nostre mani e della nostra anima, in qualche modo assomiglia a noi, ha il nostro odore. Quando ci siamo incontrati a Madrid, lui mi disse che profumavo di albicocca. A volte di mandarino. Successivamente mi guardò in modo strano e mi disse che io profumavo di azalee, il profumo del giardino, quella parte del giardino che a lui piace di più, tra i prati e il mare. Una valle tranquilla.

Alcune specie di rododendri vivono centinaia di anni. Crescono nei boschi, dove prendono ombra ogni giorno. Si nutrono direttamente dell'humus del suolo, dato che le foglie cadute in autunno, dagli alberi che li circondano, marciscono per terra. L'umidità indispensabile alle radici più sottili è trattenuta dalla materia organica, e le sostanze nutrienti ritornano al suolo seguendo un ciclo naturale.

Domando a me stessa come sarà vivere centinaia di anni. Il pittore giapponese Hokusai scrisse che a settantatré anni iniziava a comprendere la natura degli uccelli, degli animali, dei pesci, degli insetti, la natura vitale dell'erba e degli alberi, forse a novant'anni avrebbe penetrato più a fondo il mistero delle cose, a cento il suo lavoro sarebbe arrivato alla fase dello stupore, a centodieci, ogni punto, ogni linea, avrebbero preso vita.

In realtà, non ho mai voluto vivere a lungo. Finirla presto, e velocemente, come la fiamma di una candela spenta da qualcuno nel buio. Non mi piaceva l'idea di invecchiare. Negli ultimi tempi c'era già qualcosa, qualche ruga all'angolo della bocca, inizia dalla bocca...

Gli specchi vuoti riflettono le stanze e i vasi di fiori, e soltanto dopo il viso, allungato, pallido, gli occhi verdi, quasi grigi, i capelli lunghi e scurissimi. La creatura più bella che avesse mai visto in vita sua. Non la donna più bella. La creatura più bella. La creatura più bella che la maggior parte delle persone abbia mai visto in vita sua.

Gli specchi vuoti riflettono le stanze e i vasi di fiori. E dopo, soltanto dopo, la sagoma esile che cammina lentamente, come se riconoscesse il territorio, una volta e un'altra ancora. E tuttavia conosco così bene la casa, gli angoli, le ombre, i mobili, gli oggetti, i libri. I romanzi dell'Ottocento. I libri di poesia. E gli scaffali pieni di volumi rilegati che si trovavano qui prima di me, che ho sfogliato nei primi tempi, ma sembravano rifiutarmi, come se stessero bene così, chiusi, addormentati. I libri hanno un'esistenza tutta loro anche quando nessuno li legge, nessuno li sfoglia, nessuno li annusa. Ed ho lasciato che continuassero a dormire, perché erano in fondo alla casa, facevano parte dell'anima primitiva della casa e non avevano bisogno di me.

Mi è sempre piaciuto girare intorno alla casa, all'alba. Facevo la stessa cosa nella casa dove sono cresciuta, ancora più vecchia e più piccola, con i lillà in veranda e un tappeto d'erba davanti che nel mese di marzo si copriva di narcisi gialli.

Mi è sempre piaciuto girovagare per case, per città, per parchi, per boschi. Ma alla fine non c'era nulla. Forse non sono andata abbastanza lontano. A vent'anni programmavo grandi viaggi, il Giappone, la Russia, e un giorno lo incontrai, a Madrid, e da quel momento l'idea di un viaggio era un hotel a cinque stelle in una città europea. E alla fine non c'era nulla. Non si arrivava da nessuna parte.

Un tramonto di aprile. Nel nostro paese i rododendri e le azalee iniziano a fiorire gli ultimi giorni di aprile. Mi avvicino alla finestra e cerco inutilmente il mio riflesso sulla vetrata. Fuori i rododendri... alberi di rose. Rhodon – rosa; dendron – albero. I fiori iniziano a germogliare, piccole fiamme rosse nel fogliame. Sotto la finestra ci sono le azalee. Questa specie necessita di acqua ogni giorno, quando è in fiore, preferibilmente di acqua piovana, precedentemente conservata, perché è acida ed è a temperatura ambiente. I fiori, color pesca, sono inodori. (Il profumo più intenso è quello dell'azalea *Pontica*. Nei giorni di sole, un solo arbusto può avvolgere il giardino in una fragranza dolce e penetrante.)

Alla fine il mio riflesso sul vetro, confuso con le prime ombre. Il che mi tranquillizza un po'. Il viso allungato, il grande ammasso di capelli scuri. Sussurro il mio nome, varie volte di seguito e anche quello mi tranquillizza un po'. Rebecca. Rebecca de Winter. E la casa si chiama Manderley. In ogni paesino della Cornovaglia i turisti possono comprare delle cartoline che raffigurano Manderley con colori accesi. Il lunedì mattina la casa è aperta ai visitatori.

Non voglio dimenticare. Nulla. Le cose importanti. Sono una donna che ha perso il contatto con le cose non essenziali. Una frase di un libro, magari di una pièce teatrale. E, come se pregassi, cerco di ricordare le cose essenziali.

Ricordo la preghiera che recitavo ogni notte, e una canzone che una delle mie tate mi ha insegnato, *Willow Wally*. *We lay my love and I beneath the weeping willow...*

We lay my love and I beneath the weeping willow.  
But now alone I lie and weep beside the tree.

Singing "Oh willow wally" by the tree that weeps with me.  
Singing "Oh willow wally" till my lover returns to me.

We lay my love and I beneath the weeping willow.  
A broken heart have I. Oh willow I die, oh willow I die.

Non so perché, ma sono sempre a canticchiare questa canzone. Non lo facevo dal tempo in cui pregavo ogni notte, affinché Dio custodisse la mia anima se io fossi morta prima di svegliarmi. Le cose essenziali:

Qualche anno fa, vidi Duke Ellington che suonava il piano in un bar di Londra. Una notte di settembre, vidi Michael Redgrave che rappresentava Amleto a Stratford-upon-Avon.

Mi addormentai nei boschi, a maggio, in mezzo alle campanelle blu (e in nessuna parte dell'Inghilterra hanno un blu simile a quello dei campi che circondano Manderley).

In un tramonto di nebbia, mi persi per le viuzze di Londra, vicino al fiume. Entrai in un negozio buio e comprai un anello d'argento con una pietrina azzurra.

In un museo di Parigi, vidi alcune copie di Hokusai e Hiroshige. Ed imparai a guardare in modo diverso la neve, i ponti, il mare, la luna, i fiori di lillà.

In Spagna, vidi i dipinti di El Greco, quei visi allungati, i corpi alti ed esili e un uomo mi disse che avrei potuto esser ritratta da lui, creata da lui.

In tutta la mia vita, ho avuto cani, cavalli e una barca.

Ero bella, la creatura più bella che la maggior parte delle persone abbia mai visto in vita loro.

Feci un giardino con le mie mani, e i miei libri di botanica, e la mia anima. Con l'acqua piovana e le foglie dell'anno precedente.

Per alcuni mesi, un uomo fu innamorato di me ed io fui innamorata di lui. Fuori, è notte inoltrata. La massa scura dei rododendri, davanti alla finestra. I suoni indistinti della notte. Il mio riflesso è scomparso dalla vetrata. Dentro casa è buio, il focolare è spento, suppongo che faccia freddo. A me è sempre piaciuto più il freddo del caldo, più l'ombra della luce, più l'amaro del dolce.

Non mi piace molto vagare per casa dopo il crepuscolo. Le creature della notte avranno paura del buio?

Adesso vado in biblioteca. Mi piace trascorrervi la notte. Non manca mai la brace sul focolare... e le ceste per i cani... Mi piace sedermi accanto a loro, le gambe accavallate, mentre loro si addormentano tranquilli perché sanno che io sono lì. Sentono la mancanza del padrone. Anche io la sento.

Non è difficile trovare il percorso per la biblioteca. La galleria centrale, un corridoio, la porta della biblioteca. Negli ultimi tempi vedo al buio... Una strana familiarità con gli animali selvaggi e gli angeli.

Spero che lui torni. Nei primi mesi, passava la notte qui, insonne, camminando da una parte all'altra. Una mattina, prima della colazione, se ne andò.

Dovrà tornare, prima o poi. Perché io sono qui e lui non riesce a stare a lungo lontano da me.

Ed io riconoscerò i suoi passi, come la cagna cieca riconosce i miei passi nel buio.

### «Manderley»

A quindici anni sognavo Mr. Darcy e le fiabe.

Era una mattina d'inizio maggio, l'auto procedeva lentamente lungo il viale scuro, dove il sole non entrava. Le cime degli alberi si chiudevano, formando un tunnel. La vegetazione intorno era selvaggia, i rampicanti voraci avvolgevano i tronchi, le erbacce crescevano spontaneamente fra gli arbusti. Alleggiava su quel posto un silenzio pieno di uccelli.

Sembra di essere in un racconto dei fratelli Grimm, disse Rebecca.

Il padre distolse lo sguardo dal percorso e le sorrise.

Se fosse un racconto dei fratelli Grimm...

Sì.

Tu eri in casa, in fondo al viale.

Come una principessa.

Tu sei una principessa.

La chiamava la sua principessina da tanto. Non era più giovane quando lei era nata, e la morte della moglie poco dopo li aveva lasciati da soli. La vecchia casa era il suo castello, un castello un po' fatiscente, con le tende di velluto alle quali il tempo aveva sbiadito i colori, i mobili e i quadri che alle volte scomparivano misteriosamente, un ampio giardino dove un solo giardiniere si sforzava di tenere in vita qualche pianta, le azalee sotto la finestra, i rododendri lungo i vialetti, le ninfee negli stagni, le campanelle bianche e i narcisi sul prato.

Quando aveva sei o sette anni, Rebecca immaginò che il padre l'avrebbe rinchiusa in un collegio, in una delle vie più buie di Londra, prima di disperdere quello che rimaneva della sua fortuna. E avrebbe vissuto in una soffitta, con una botola che dava sui tetti di Londra, e avrebbe

camminato per le vie in inverno, con un vecchio vestito azzurro e il suo unico paio di scarpe, ogni giorno più consumate. Ma sarebbe sempre stata una principessa.

Tuttavia, non aveva motivo di preoccuparsi. Se il padre, in gioventù, aveva disperso la fortuna della famiglia quasi in un batter d'occhio, il fatto di avere una figlia lo fece diventare previdente. Continuava a spendere più di quello che doveva perché desiderava che la figlia avesse il meglio; come quando organizzò la festa per i suoi quindici anni, durante la quale ricevette gli invitati con lei al suo fianco, con un vestito bianco addosso e delle perline intrecciate nei capelli e (a lui così sembrò) un po' di trucco.

Rebecca. Era così bella che faceva addirittura fatica a immaginare da dove fosse venuta, la madre era incantevole, ma non aveva quella bellezza intensa e inquietante che la figlia aveva rivelato sin dai primi anni dell'adolescenza. Era intelligente, persino brillante, ed era stata educata dai migliori precettori. Le comprava delle fiabe e storie di pirati, ed era a conoscenza che erano i suoi libri prediletti; ma fin da subito aveva manifestato un grande interesse per la letteratura e per l'arte.

Tuttavia, c'era qualcosa in lei di ragazzino ribelle, nel modo in cui trattava i cavalli, e nuotava nell'acqua fredda, e imponeva la sua volontà ai precettori e alla servitù. Rebecca con i capelli raccolti, inseguita dai suoi due cani, mentre istruiva il giardiniere e sfogliava libri di botanica che nemmeno lui sapeva che esistessero in casa.

Quel giorno presentava il suo stile più femminile, con un vestito verde, troppo caro e forse troppo da adulta, e i capelli scuri, foltissimi, pettinati dietro le orecchie.

Il viale sembrava non aver fine.

Se io vivessi qui, disse Rebecca.

Trasformerei tutto.

Se io vivessi qui pianterei dei rododendri lungo il percorso, rododendri rossi, e delle ortensie, per farle fiorire dopo i rododendri...

Il viale descrisse un'altra curva tortuosa e si trovarono in un'ampia radura. La casa apparve all'improvviso, quasi come se si materializzasse davanti a loro, ed entrambi trattennero il respiro.

È come nelle cartoline, disse lei sottovoce.

La casa di pietra grigia era enorme, con un disegno perfetto, i comignoli simmetrici, una terrazza davanti: gli scalini scendevano fino ai prati, che si estendevano verso il mare.

Manderley. Sono stata qui molti anni fa, a una festa.

Chi erano i proprietari?

I signori de Winter. E c'era un ragazzino.

Lui fermò l'auto nel cortile di pietra. C'erano alcune macchine parcheggiate più avanti.

Un maggiordomo, ancora giovane, li ricevette all'ingresso. Era lunedì, il giorno in cui la casa era aperta ai visitatori. Si unirono a un gruppo che percorreva le stanze del pianoterra. Rebecca si ricordò di Lizzie, mentre visitava il palazzo di Mr. Darcy. Era da poco più di un anno che Jane Austen era diventata la sua scrittrice preferita. E s'immedesimava nelle sue eroine, Lizzie, Emma e Marianne. Come Marianne, si sarebbe potuta innamorare solo di un uomo che avesse provato le stesse emozioni per la musica, i libri, le poesie. Qualcuno tanto innamorato quanto lei. E allo stesso tempo freddo e orgoglioso come Mr. Darcy, forse freddo e affettuoso come Mr. Knightley. Da un po' di tempo si era accorta che la sua bellezza attirava gli sguardi degli uomini. E l'idea la divertiva. Sarò così bella che avrò tutti gli uomini che vorrò.

Il padre aveva iniziato a parlare con una donna giovane che faceva parte del gruppo. Rebecca lo seguì con gli occhi, pensierosa. Non le piaceva l'idea che lui fosse stato lì in qualità di invitato, e che adesso attraversasse le stanze aperte al pubblico come un turista. Ad ogni modo, lei provava avversione per i gruppi. Quello che le interessava della casa erano le stanze dietro le porte chiuse, le stanze in cui loro vivevano. Approfittò del momento in cui il maggiordomo mostrava un vecchio ritratto e sgattaiolò per un corridoio.

Aspettò un po', per accertarsi che nessuno si fosse accorto della sua fuga. Poi tirò dritto, in tutta naturalezza, come se fosse a casa sua. Aprì la porta in fondo al corridoio.

Entrò, trattenendo il respiro, e chiuse la porta dietro di sé. Soltanto dopo si guardò intorno e vide che si trovava in un'enorme biblioteca.

La sua prima impressione fu quella di conoscere quel posto. Il salotto con le tende scostate e una finestra aperta, ma da dove sembrava non passare il fresco. Le pareti coperte di scaffali fino al soffitto. C'era un profumo intenso di rose e lillà e fumo da tabacco, e libri vecchi. I vasi erano stracolmi di lillà, e un'ape svolazzava tra i fiori del vaso più vicino. Il focolare era spento e faceva freddo.

Si voltò di colpo quando sentì qualcosa intorno alle gambe. Uno *spaniel* dal pelo dorato le annusava la caviglia. Rebecca s'inginocchiò e lo prese in braccio; lui le leccò il viso. Era come se l'avesse riconosciuta, come se avesse sentito la sua mancanza.

Si avvicinò alla scrivania che si trovava in un angolo. C'erano alcuni libri e dei calamai, un giornale del giorno precedente. Un libro aperto quasi alla fine.

Rebecca prese il libro con un'emozione strana. Era una raccolta di poesie di Stevenson, ed era aperta a una pagina dove una poesia era sottolineata.

My house, I say

Lesse la poesia a bassa voce. Aveva l'impressione di averla già letta in precedenza. Era cresciuta con le poesie di Stevenson che parlavano della Regina della Neve, di torri misteriose e gabbiani, dell'uomo che ogni notte accendeva i lampioni nelle vie.

Una voce aspra la interruppe.

Lei chi è?

Il cane saltellava intorno a un ragazzo di una ventina d'anni che era entrato nel salotto. Un ordine secco lo fece accucciare, ma i suoi occhi brillavano di venerazione. Il ragazzo era alto, dai capelli e gli occhi castani, molto bello. Ma il suo sguardo severo la intimidì.

Stavo visitando la casa.

La biblioteca non è aperta al pubblico.

Lo so.

Allora, cosa ci fa qui?

Aveva un'espressione così intimidatoria che Rebecca indietreggiò involontariamente.

Ma lo fissò dritto negli occhi prima di parlare.

Me ne vado subito.

Quando si trovò dall'altro lato della porta, prese a correre. Uscì in giardino e si appoggiò a un albero. Si accorse di aver portato il libro con sé e lo strinse al seno.

Che vada al diavolo, mormorò.

Lui l'aveva trattata come una bambina. O un'intrusa.

E, tuttavia, la strana familiarità che aveva sentito nella biblioteca, il modo in cui il cane l'aveva accolta... Si sentì inaspettatamente felice.

Non gli venne nemmeno in mente di restituire il libro. S'incamminò verso l'auto e aspettò che il padre tornasse.

Ana Teresa Pereira

*O Verão Selvagem dos Teus Olhos*

Lisboa, Relógio D'Água, 2008, pp. 11-21

Traduzione dal portoghese di Gaia Bertoneri

# KONSTANTIN BOL'ŠAKOV: LETTERE AD ANNA CHODASEVIČ<sup>I</sup>

---

*a cura di Nikolaj BOGOMOLOV*  
*traduzione dal russo di Massimo MAURIZIO*

**ABSTRACT** • *Konstantin Bol'šakov: Letters to Anna Chodasevič.* The letters written by Konstantin Bolshakov to Anna Khodasevich in 1916 represent a unique testimony of the biography of Bolshakov at that time, a few years before the dramatic experience the poet will live on the Russian front during WWI.

**KEYWORDS** • Konstantin Bol'šakov, Anna Chodasevič, Russian futurist poets, Russian literature of 20<sup>th</sup> century.

**ANNA** Ivanovna Chodasevič (1887-1964) – nata Čulkova, dopo il primo matrimonio, Grencion – fu la seconda moglie di V. Chodasevič, sul quale ha lasciato delle memorie. A giudicare da alcune lettere e da elementi presenti in altro materiale, nel 1916 essa ebbe una relazione sentimentale con K. Bol'šakov, la quale portò a uno scambio epistolare qui integralmente pubblicato, che rappresenta una testimonianza unica della biografia di Bol'šakov in quel periodo.

I versi acclusi alle lettere vengono pubblicati dopo il testo delle lettere stesse. Tutto il materiale è stato rinvenuto nell'archivio manoscritti della Biblioteca Nazionale Russa (Rossijskaja Gosudarstvennaja Biblioteka, Naučno-Issledovatel'skij Otdel Rukopisej, F. 371, Kart. 2, Ed. chr. 57). Un piccolo frammento della lettera V è stato pubblicato precedentemente in *Literaturnoe nasledstvo*, XCII, 3, Moskva, Rossijskaja Akademija Nauk, 1982, p. 465 con un dettagliato commento, del quale viene tenuto conto nel presente testo.

*Lettere di Konstantin Bol'šakov ad Anna Chodasevič*

## I

8 marzo 1916, Pietrogrado<sup>2</sup>

Mando un saluto alla cara Anna Ivanovna e a Vladislav Felicianovič. Voglio fuggire di qui a Mosca, ma credo che delle faccende mi tratterranno ancora per alcuni giorni. Mi mancate da morire.

Konst. Bol'šakov

---

<sup>1</sup> Il presente contributo costituisce un'appendice documentaria al contributo di Nikolaj Bogomolov, *Konstantin Bol'šakov e la guerra*, pp. 41-50. [N.d.T.]

<sup>2</sup> Data riportata sul timbro postale. Cartolina.

## II

Marzo 1916 (?), Pietrogrado<sup>3</sup>

Mando un saluto da Pietrogrado a Voi, tanto cara al mio cuore. Qui è molto umido, sono annoiato e disgustato. Penso che tra qualche tempo andrò a cercare il sole.

Il mio saluto più sincero a Vlada<sup>4</sup> e a tutti i moscoviti che conosco. Il 13 credo di essere a Mosca.

K. Bol'šakov

## III

18 aprile 1916, Mosca<sup>5</sup>

Cara Njuročka, Vi mando il mio saluto su questo dépliant. Ho ricevuto la Vostra lettera, dalla quale, tra l'altro, non ho capito se abbiate ricevuto le due che Vi ho scritto. Il libro, tesoro, non Ve lo mando, anche perché non ce l'ho sotto mano al momento, perché la misera quantità di copie per l'autore sono state inviate ai poeti, e non ho voglia di andarlo a comprare<sup>6</sup>.

Purtroppo capirò i miei obblighi militari soltanto la prossima settimana. Nel frattempo mi annoio a Mosca, in quanto a causa dei miei impegni ho dovuto rifiutare un invito molto gentile da parte di un ussaro nella sua tenuta del gov[ernatorato] di Tula.

Vi attendo a Mosca.

Ricambiando il vostro amichevole affetto, Vi bacio,

Il vostro,

K. B.

18/IV/916

## IV

10 maggio 1916. Char'kov<sup>7</sup>

Cari Anna Ivanovna e Vladislav Felicianovič, Vi saluto e Vi bacio. Sono ogni giorno più triste, il tragitto, non nel senso del viaggio, ma dei compag[ni], è stato pessimo, come avviene soltanto di rado. Ma sembra diventare anch'io, poco alla volta e contro la mia volontà, un po' compagno.

Arrivederci, ahimè, non presto. Scrivetemi.

Il vostro,

K. B.

Char'kov, 10 maggio

<sup>3</sup> Cartolina scritta a matita. Il timbro postale è illeggibile. Stabiliamo una data convenzionale per questa lettera, supponendo un collegamento con la numero I.

<sup>4</sup> Vladislav Chodasevič.

<sup>5</sup> Scritto con inchiostro rosso sul retro di una pubblicità della raccolta di versi *Il sole alla fine della sua corsa*.

<sup>6</sup> Probabilmente Bol'šakov intende *Il poema degli avvenimenti*, uscito a febbraio. *Il sole alla fine della sua corsa* fu pubblicato dopo, a giugno (Krusanov 2010 I/2: 718 e 726).

<sup>7</sup> Cartolina. Matita copiativa.

## V

15 maggio 1916, Čuguev<sup>8</sup>

Campo di Čuguev.

15 maggio 1916.

Dolce Njuročka,

Non avrei mai creduto che sarebbe stato così difficile scrivere una lettera, indipendentemente dal destinatario e con quali sentimenti lo si fa. Cara, non parlo affatto di ciò, di cui qui [non] dispongo nella misura più assoluta, cioè di tempo libero, ma de[l] fatto che la disperazione, questa infinita, onnivora disperazione mi ha privato di ogni cosa. Mi fa strano pensare che al mondo ci siano persone in grado di scrivere dei versi, altri che li leggono, li approvano o li disprezzano. Mi fa strano pensare che si possa ancora sperare in qualcosa, avere dei sogni. Ma poi, perché ti sto scrivendo tutto ciò? Tu sei a Mosca, sei felice, vedi persone interessanti che si interessano a te, che cosa ti importa ora di me, depennato dalla vita, da quella festosa e autentica. Cara, vorrei soltanto chiederti di non non [*sic!*] pensare di me nulla di negativo, di non pensare che io ti abbia dimenticata. Non ho né il tempo, né la tranquillità per scrivere. Ogni lettera che scrivo a casa è colma di lagnanze e lamenti, nient'altro. E a te, Njuročka, mi vergogno di scrivere queste cose, non avrebbe nemmeno senso.

Scrivimi qualcosa, tesoro, te ne prego. Sarò tanto felice, felice e riconoscente. Ma per il momento, addio. Dai un bacio a Garrik e Vlada<sup>9</sup>.

Un bacio.

Il tuo Konstantin.

Il mio indirizzo è: Čuguev, gov. di Char'kov, Acc. Militare. 6 compagnia, IV plotone, Junker Bol'šakov.

P.S. Porta il mio saluto a tutti i conoscenti.

P.P.S. Scusa per la carta, qui c'è solo questa.

## VI

9 giugno 1916, Mosca

9/VI/916

Dolce Njura,

Grazie per avermi fatto il favore che ti ho chiesto, ieri ho ricevuto una lettera molto cortese da Blok<sup>10</sup>, ma mille grazie anche, Njuročka, di essere una brava ragazza, l'ho sempre saputo, ma ho sempre fatto finta di niente. Ne ho tanto bisogno, Njuročka, davvero.

<sup>8</sup> Scritto a matita.

<sup>9</sup> Garrik era il figlio di A. I. Chodasevič, Edgar Evgen'evič Grecion (1906-1957). Fu un attore.

<sup>10</sup> Anna (Njura), che in quel periodo si trovava in provincia di Pietrogrado e che ogni tanto andava in città (frammenti della corrispondenza con il marito in Murav'eva 2010: 130-146), aveva trasmesso a Blok *Il poema degli avvenimenti* di Bol'šakov. Questa copia (chiamata "N. 2 di Aleksandr Aleksandrovič Blok") si è conservata, insieme alla dedica: "Al poeta che mi ha donato tanta gioia nel passato, che immancabilmente mi commuove, all'amato poeta, con le mie scuse per le lungaggini della tipografia e i refusi. Konst. Bol'šakov. Maggio 1916. Mosca" (Miller 1984: 106). Cfr. la breve lettera di Blok a

Io mi sento male e sono sempre stanco. Mentre ho ancora uno sprazzo di libertà cerco di lavorare un po'. Ho bisogno di soldi, tutto l'onorario per *Il sole alla fine della sua corsa*, ad eccezione di dieci rubli, è stato dato alla donna, della quale ti ho parlato<sup>11</sup>. Aseev è un mascalzone come pochi, e mi viene la nausea a parlare della commissione [?]<sup>12</sup>. Ecco tutte le notizie di Mosca che posso raccontarti. Scrivimi, ti prego, ché qui mi annoio terribilmente. Le tue lettere mi rendono più allegro.

Non riesco a mettermi a scrivere a Vlada. Penso solo a te.

Un dolce bacio.

Il tuo, K. B.

P.S. Scusa la pessima carta e la busta di Čuguev.

## VII

12 giugno 1916, Mosca<sup>13</sup>

Mosca, 12 giugno

Ieri, cara Anna Ivanovna, ho ricevuto la Vostra lettera e sulla stessa pessima carta nella stessa pessima busta mi affretto a rispondervi.

È bello e commovente che Vi interessiate ai miei affari con tanta partecipazione. Grazie.

E vi ringrazio nuovamente per il favore, che mi avete fatto. *A propos*: avete ricevuto la mia prima lettera? Non ho ricevuto risposta.

Il mio vagabondare non è ancora approdato a nulla e al momento, non essendo capace di innamorarmi di nessuno, mi annoio nell'ozio. A causa di quello smidollato di Lisickij pare che il libro uscirà con una settimana di ritardo<sup>14</sup>.

Uno dopo l'altro tutti i miei conoscenti lasciano Mosca, c'è afa e polvere, oltre al fatto che il cielo è coperto e a volte piove. Inoltre mi annoio in maniera insopportabile. In questo periodo invidia tantissimo Voi e la Vostra libertà. Come vorrei andare via da Mosca, tanto più che hanno intenzione di farlo anche i nostri amici.

Vi auguro ogni bene.

Un saluto sincero.

Il vostro KB

---

Bol'sakov in Timenčik (1980: 222), ma anche in *Literaturnoe nasledstvo*, XCII, 3, Moskva, Rossijskaja Akademija Nauk, 1982, p. 465); nel primo riferimento la lettera è pubblicata integralmente, nel secondo, senza firma.

<sup>11</sup> Non è escluso che si alluda a un episodio simile a quello descritto nel *Maresciallo del centocinquesimo giorno*: il protagonista del romanzo dà quasi tutti i propri soldi a una rifugiata polacca, Madame Liktenztejn, per una notte trascorsa insieme.

<sup>12</sup> Evidentemente questa replica riflette la situazione letteraria del periodo: nel 1916 N. Aseev spedì a Blok le raccolte della casa editrice "Lirika", con la presuntuosa proposta di creare un'"unione dei più forti". Il 20 maggio Blok gli rispose con una lettera da toni bruschi; il 4 giugno Aseev dichiarò in una lettera a Blok di voler interrompere ogni relazione con lui (nel dettaglio, cfr. Orlov 1975: 176-177).

<sup>13</sup> Scritta con inchiostro rosso su carta rosa.

<sup>14</sup> El' (Lazar' Markovič) Lisickij fu l'illustratore della copertina per il libro *Il sole alla fine della sua corsa* di Bol'sakov, uscito nel giugno del 1916.

## VIII

6 maggio 1925, Mosca

6. V. 25

Cara Anna Ivanovna,

Soltanto oggi mi hanno trasmesso la V[o]s[tra] lettera, che mi ha sinceramente commosso, come anche il V[o]s[tro] desiderio di incontrarmi. Per non parlare del fatto che mi pensate. Inutile dire che il Vostro desiderio coincide con il mio. Anch'io voglio vederVi, come possiamo fare? Il fatto è che ora mia mamma e il mio minuscolo nipotino vivono da me e, ovviamente, di fronte a estranei (lei conosce dei tepee a Mosca?) non è possibile fare quattro chiacchierate confidenziali con vecchi amici come Voi. Per questa ragione, Anna Ivanovna, se volete davvero vedermi (io lo voglio, altroché!), incontriamoci in qualche territorio neutrale. Per esempio, le andrebbe bene sabato (9. V) sul viale Tversk[o]j tra l'una e le due? Vi aspetterò a quell'ora. Tutto ciò, ovviamente, è decisamente ridicolo, una cosa da ginnasiali, ma, Vi giuro, mi conforta che nemmeno la vecchiaia mi abbia privato definitivamente di tali dolci e ingenui propositi.

Vi bacio le manine.

Il Vostro Konst. Bol'shakov

\* \* \*

О, не казните слишком строго  
Что не принес экспромта Вам, --  
Сегодня так грустна дорога,  
Что строчки нет для милых дам.  
Нет, ни мороз, ни такса даже  
Иль обезумевший лихач,  
Но, на меня взглянув, кто скажет,  
Что чей-то я утешил плач?  
А слезы утешать гусаров  
И после нежные стихи,  
Равно, что в дым больших пожаров  
По каплям лить мои\* духи.

Января 5/916. Конст. Большаков.

\* Увы, по слову, данному кому-то, я не могу назвать их иначе.  
(Сноска только для владельницы альбома.)

Non mi giudicate con troppa durezza,  
se non Vi ho portato i versi improvvisati  
Oggi a me la strada dà tanta tristezza  
da non scriver versi per dame squisite.  
Il gelo non può, e il bassotto neppure,  
né il cocchier che va a rotta di collo,  
guardandomi bene nessun potrà dire  
che io di qualcuno il pianto consolo.  
Consolar degli ussari il pianto con versi  
assai sdolcinati è come il fuoco  
d'incendio provare a spegner se versi  
a gocce il profumo\*, a poco a poco.

Gennaio 5/916. Konst. Bol'shakov.

\* Ahimé, non posso chiamarlo altrimenti, a causa della promessa data a qualcuno.  
(La nota riguarda soltanto la padrona di quest'album.)

\* \* \*

Ночь раскрыла зрачки и от трепета руки,  
Лучше слова и больше сказали люблю...  
О мой путь, путь изношенной муки  
Снова тюль твой неясный ловлю....  
И на небе, как млечный от Бога  
До ночной протянулся земли,  
В чье-то сердце извилились дороги.

La notte spalanca i suoi occhi, le braccia, le sue, trepidanti  
Parole rivelan di più e dicono meglio ti amo...  
Oh, mio cammino, cammino di un usurato tormento  
Di nuovo il tulle tuo oscuro ho colto io come all'amo...  
E poi su nel cielo, ch'è latte per qualche volere divino  
Mi son trascinato infino al mondo di notte ammantato,  
E fino al cuor di qualcuno portavan tortuose stradine.

В чем-то сердце погасли вдали.

Nel cuore di un altro, lontano, la luce loro hanno smorzato<sup>15</sup>.

\* \* \*

*Нюре*

*A Njura*

Голубое небо. Холоднее взоры.  
В сердце тихо вступает июль...  
Одевается вечером город  
В затканый золотом тюль.  
И в конец уходящего лета,  
Изнемогшего в тяжелой земле,  
В далеком, далеком где-то  
Стройнее тебя газели нет.  
Помню тебя, целовавшую руки,  
Робко глядевшую в холодные, зеленые глаза,  
И по серому небу грядущей скуки  
Ползла и близилась гроза.  
Холодные белые женщины,  
Натягивая лениво перчатки,  
И в глазах казался уменьшенным  
Твой волнующий образ и сладкий.  
Но любить не могу, когда лето,  
Когда в сердце вступает тихо июль,  
И тебя я вижу, льнущую и неодетую  
Через утренний и золотистый тюль.

Il cielo è turchino. Lo sguardo è sempre più gelido.  
E senza alcun suono s'intrufola luglio nel cuore...  
Qui la serotina città si agghinda di un abito  
In tulle impuntito con ricami d'oro  
Adesso, alla fin dell'estate che or si diparte  
(esausta, spossata per questo terriccio pesante),  
in luoghi vicini o remoti non v'è una parte,  
in cui più di te una gazzella è flessuosa ed aitante.  
Ma io vedo ancora te, mentre mi baci le mani,  
E guardi impacciata negli occhi miei verdi e distanti,  
Sul cielo ingrigo del tedio dei nostri domani  
S'approssima a noi la tempesta, che giunge strisciando.  
Candide donne ormai prive di vampa di vita,  
si infilano i guanti lunghissimi con indolenza,  
E sembra agli occhi perfino un po' rimpicciolita  
L'amabile tua, la tua conturbante parvenza.  
Amarti però io non so quand'arriva l'estate,  
Quando senza alcun suono s'intrufola luglio nel cuore,  
Mi stringi, io vedo il tuo corpo svestito e fasciato  
Dal tuo mattutino vestito di tulle e di oro.

Твой К.

Il tuo K.

\* \* \*<sup>16</sup>

Konstantin Bol'sakov

*I lanzichenecchi*

Com'è terribile la Russia nella sua imprevedibilità.

Non si può sapere di sera a quale mattino essa rivolgerà il proprio viso, quale domani diventerà l'oggi, non si può sapere o prevedere, ci si può, come insegna Tjutčev, "soltanto credere"<sup>17</sup>.

Ed è davvero incomprensibile, è davvero brutto che essa divori le pagine dei romanzi di Fonvizin<sup>18</sup> su se stessa e che presto sarà necessario stilare un catalogo delle "canzonette di Vertinskij".

In verità non si tratta soltanto di "fuggiaschi".

<sup>15</sup> Sul retro del foglio si trova la scritta, evidentemente un numero di telefono, "1-07-29. K.B."

<sup>16</sup> Da *Žizn'* (1918), 35 (6 Ijunja [24 Maja]), p. 3.

<sup>17</sup> Rimando alla celebre poesia di Fedor Tjutčev *Umom Rossiju ne ponjat'* (Con la mente non puoi capir la Russia; 1866).

<sup>18</sup> L'autore intende qui Sergej Fonvizin (1860-1935), autore di romanzi popolari per un ampio pubblico.

Per quattro anni c'è stato un macello che la storia non aveva ancora mai concepito, tre anni di addestramento infernale, uno su cento riesce a non finire nell'esercito.

Per tre anni le strade sono diventate piazze d'armi, una casa su tre – una caserma, pareva che il cielo dell'Ottobre avesse coperto la terra con una coltre di un vivo drappo grigio.

Sono cambiati i concetti: gli eroi lavorano per il ministero della difesa o sono stati riformati e i fortunati sono i malati e i deboli.

Ciò non toglie che sia doloroso separarsi da lei.

“Che mestiere fa?” – “Soldato” – “Grado” – “Ex ufficiale” – “Ma lei è in servizio?” – “No, ma sono stato ufficiale”.

Un quieto filisteo si è illanguidito per tre anni, consumandosi la spalla con il fucile. Uno può essere punito per un orologio che custodisce. Come si fa a non odiarli. Lo custodisce, però, ugualmente, rischiando la fucilazione e tiene nascosto anche un fuciletto che un giorno ha fregato da qualche parte. E se ne ha la possibilità, non se ne separa nemmeno per un attimo e lo tiene con sé fino a spaccarsi le spalle. Nasconde in valigia una piccola baionetta spezzata. Invidia quei fortunati che hanno almeno un revolver. E per averlo anche lui va dove non sarebbe mai andato per nessuna ragione al mondo.

Per anni la gente è andata in giro con i numeri sulle divise, con i contrassegni dei galloni e delle spalline e dopo il decreto si sono cuciti, nascostisi da qualche parte, lettere e fasce.

Per togliersi anche solo gli speroni ci va un apposito ordine; bisogna dare la caccia ai “portatori di galloni”, oltre tutto, questi “conservatori” si trovano non soltanto tra gli ufficiali.

Come sono affini all'animo il carattere pedagogico e la “bellezza” di una cartolina, raffigurante la scenetta di una stampa popolare. Che mestiere incantevole! Fa paura anche solo pensare a quanti marescialli e sottoufficiali fossero in servizio, ed essi comprendono perfettamente di non potersi nascondersi a lungo.

Per di più, non si tratta nemmeno del solo filisteo.

Un giovane compositore moscovita di talento, una persona molto perspicace e conosciuta, ma anche uno junker di un'ex accademia di cavalleria per pochi eletti. Senza spalline, senza coccarde, ma con gli speroni, immancabilmente con gli speroni. L'hanno arrestato al caffè (non a Mosca) per aver chiesto in maniera eccessivamente garbata il permesso di fumare a un colonello, anch'egli ormai senza gradi.

Di cose del genere ce ne sono molte, troppe. Non bisognerebbe nemmeno parlare di queste cose, ma... il troppo stroppia. Qualcuno qualcosa l'ha fatto. E si è pure rivolto a qualcuno. E davvero si può fare appello alle alte, fraterne sfere dei “lanzichenecchi”?

Tutti sanno perfettamente chi sono questi “avversari”, che si trovano là, dove quello del “militare” è un mestiere.

Non c'è nemmeno bisogno di pagare. I loro servizi sono pressoché gratuiti. Ed è strano che al giorno d'oggi non siano ancora state stampate le loro proposte.

Davvero è possibile dire: “lasciate perdere”, ma anche dirlo, a che cosa servirebbe?

Ma dov'è la fine? Per battere gli uni, servono gli altri, ma gli altri diventano quegli uni, ecc... Insomma, un serpente che si morde la coda.

Ricordate cosa diceva Ilovajskij o Ivanov ne “Le conseguenze della guerra dei trent'anni”<sup>19</sup>?

“I resti delle truppe mercenarie vagavano per il paese, depredavano e uccidevano. La popolazione si era praticamente dimezzata. L'agricoltura e l'industria erano in uno stato di degrado assoluto. Scomparve il commercio e la lingua tedesca stessa perse la propria purezza, diventando un ibrido di parole straniere”.

---

<sup>19</sup> Dmitrij Ilovajskij (1832-1920) e Konstantin Ivanov (1858-1919), storici, autori di manuali di larghissima diffusione.

O qualcosa del genere. Non ha importanza.

Il destino dei campi e dell'industria, ovviamente, è un destino e, in quanto tale, per nulla semplice. I resti dell'esercito "non smobilitato" (leggi: volontario), sono dislocati da qualche parte a sud, nella regione del Kuban', ma Krasnov fa suoi questi resti, questi resti, è probabile, cercano Skoropadskij<sup>20</sup>.

E quando con il linguaggio, con l'"amico mio fedele, nemico mio astuto"<sup>21</sup> lavorano quei damerini, non c'è alcun amico e nessun nemico, e poi, in fin dei conti, non così è difficile fare i conti con loro.

E, chiedendo "scusa", vi "inficcano" tutto ciò che passa loro sotto mano, lo tagliuzzano, lo fanno a brandelli e poi ne incollano i ritagli. Ed evidentemente non temono che, dopo un tale trattamento, esso sia diventato inadatto a qualunque altro impiego.

## BIBLIOGRAFIA

- Krusanov, A. (2010), *Russkij avangard 1907-1932. Istoričeskij obzor*, I. Boevoe desjatiletie, 1-2, Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie.
- Miller, O. et al. (1984) (sost.), *Biblioteka A. A. Bloka. Opisanie*, Leningrad, s.e., Vyp. 1.
- Murav'eva, I. (2010), "Ščastlivyj domik": Vladislav Chodasevič, Anna Chodasevič i ich perepiska, in "Zvezda", 11, pp. 123-163.
- Orlov, V. (1975) (publ.), *Pis'mo Aleksandra Bloka Nikolaju Aseevu*, in *Tezisy I vsesojuznoj (III) konferencii "Tvorčestvo A.A Bloka i russkaja kul'tura XX veka"*, Tartu, Tartuskij Gosudarstvennyj Universitet, 1975.
- Timenčik, R. (1980), *Putevoditel' po epoche Bloka*, in "Voprosy literatury", 8, pp. 220-226.

**NIKOLAJ BOGOMOLOV** • Full professor of Russian literature at Moscow State University. His main research interests are "Silver Age" poetry and theory of literature. He has edited the collected works of about 30 poets, and published numerous monographs on Russian poets and literary movements as well as several anthologies of Russian poetry. His most recent publications include (monographs only): *Soprjaženie dalekovatyč. O Vjačeslave Ivanove i Vladislave Chodaseviče* (2011), *Vokrug "serebrjanogo veka"* (2010), *Kratkoe vvedenie v stichovedenie* (2009), *Dve lekicii po istorii sovremennoj literatury* (2009). He is a "Lomonosov award" laureate.

**MASSIMO MAURIZIO** • Assistant professor of Russian language and Russian literature at Turin University. His primary areas of interests are unofficial culture of Stalin's era and 20<sup>th</sup> century Russian literature, especially contemporary Russian poetry. He published various articles and translations, and several monographs and anthologies. His publications include: *Dm. Prigov. Oltre la poesia*, a cura di A. Niero (2014) (coauthor); *La massa critica del cuore. Antologia di poesia russa contemporanea* (2013); "Prossima fermata: Cremlino". *Percorsi reali e immaginari per la Mosca letteraria* (2011); "Bespredmetnaja junost'" A. Egunova: *tekst i kontekst* (2008); *Poesia non ufficiale del periodo staliniano: le premesse del samizdat letterario in Unione sovietica* (2011).

<sup>20</sup> Petr Krasnov (1869-1947): generale di divisione, dal maggio 1918 atamano dell'armata Vsevelikoe di Donskoe. Condusse la battaglia dei Cosacchi del Don contro i bolscevichi. Pavel Skoropadskij (1873-1945), colonnello, Getman (atamano) d'Ucraina dall'aprile al dicembre 1918.

<sup>21</sup> Primo verso della poesia *Rodnoj jazyk* (Lingua materna) di V. Brjusov (1911).

**SeGNALI**

---





Goranka ROCCO  
*Textsorten der Unternehmenskommunikation aus kontrastiv-  
textologischer Perspektive. Eine Untersuchung der Aktionärsbriefe und  
Einstiegseiten der deutschen und italienischen Banken*  
Frankfurt a. M. et al., Peter Lang, 2013, 240 p.  
ISBN 978-3-631-64813-1  
ISBN 978-3-653-03680-0 (eBook)

Valentina CRESTANI

**SI TRATTA** di una ricerca sulle lettere agli azionisti e sulle homepage di banche italiane e tedesche approdata a risultati innovativi e scientificamente validi, considerando il fatto che il linguaggio economico è un figliastro della linguistica come icasticamente recita uno dei titoli di paragrafo del libro (p. 21). La comunicazione in ambito economico è in effetti (stata) tralasciata dalla linguistica italiana e tedesca (seppur da quest'ultima in misura minore) soprattutto negli ultimi decenni, proprio nel momento in cui varie tendenze a livello locale, nazionale e internazionale – quali ad esempio la globalizzazione e la recente crisi finanziaria – hanno portato alla definizione dell'economia come sfera determinante della nostra società anche nel settore comunicativo. Nonostante l'economia sia definita come “un luogo centrale nella comunicazione sociale” (cfr. Brünner 2000: 1), l'autrice ricorda che la scarsa attenzione per le ‘lingue’ dell'economia è presumibilmente dovuta alla complessità del settore e alla sua eterogeneità, che costituiscono una sfida per gli studiosi che vogliono indagarne gli aspetti linguistici. Tale settore è, infatti, caratterizzato da un dinamismo intrinseco, che conduce a un continuo mutamento di eventi, situazioni e oggetti reali e, conseguentemente, della lingua utilizzata. Tuttavia, la problematicità di analisi di un ambito così vasto e variegato non impedisce all'Autore di intraprendere uno studio coraggioso e approfondito su un corpus di dati da lei stesso raccolto. Il materiale si suddivide in due sottogruppi: A. un corpus primario, costituito da lettere agli azionisti, da

rendiconti di gestione e dalle homepage delle sei più grandi banche italiane (*Intesa San Paolo, Mediobanca S.p.A., Monte dei Paschi di Siena, Banca Carige, UBI Banca, Banco Popolare*) e tedesche (*Deutsche Bank, Commerzbank, DZ Bank AG, KfW, Landesbank Baden-Württemberg, Bayerische Landesbank*), risalenti agli anni finanziari 2009, 2010 e 2011, cui si aggiungono ulteriori istituti bancari per quanto riguarda le homepage; B. un corpus supplementare, composto da lettere agli azionisti e da rendiconti di gestione delle due più grandi banche americane, francesi e croate. L'esame di altre lingue è legittimato dall'intento dell'Autore di individuare i mutamenti testuali causati dalla globalizzazione. Purtroppo l'autrice non inserisce indicazioni quantitative sulla dimensione effettiva dei vari corpora, citando soltanto il numero dei resoconti di gestione (60) e delle homepage (20) relativi al corpus primario. Il numero totale di *tokens* e il rapporto fra *tokens* e *types* presenti avrebbero reso la quantificazione oggettivamente più concreta.

Il volume si articola in tre parti principali. La prima sezione presenta la struttura dell'opera, descrive l'ambito di studio, fa il punto sullo stato dell'arte nella ricerca e soprattutto offre una motivazione circostanziata della scelta dei testi analizzati. Nei primi capitoli del testo l'autrice si sofferma, inoltre, sul modello da lei stessa concepito e denominato “modello olistico di analisi testologica contrastiva”. Esso si basa sui precedenti lavori di Hartmann (1980) e Spillner (1981), i fondatori della testologia

contrastiva, e si arricchisce di nuove prospettive, giungendo a considerare i testi in un'ottica pragmatico-comunicativa, tematico-strutturale, linguistica e semiotica e ad analizzare il grado di standardizzazione dei generi testuali nelle diverse lingue. Il materiale raccolto non è quindi oggetto di una mera e poco fruttuosa ricerca linguistica in senso stretto, mirante a descrivere esclusivamente aspetti verbali, ma è sottoposto a un'analisi articolata che considera l'entità testuale nelle sue caratteristiche poliedriche. Per citare un esempio, è questo il caso dell'osservazione dei colori nelle homepage: l'Autore evidenzia che il blu, ampiamente utilizzato, comunica un senso di sicurezza, benessere e fiducia.

La seconda sezione costituisce il nucleo vivo dello studio, dove l'Autore argomenta rifacendosi a molti passaggi testuali tratti dal corpus. Vengono presentate *in primis* le lettere agli azionisti redatte in tedesco per arrivare alla comparazione con testi italiani. In seguito l'analisi si concentra sulle homepage in tedesco di siti di vari istituti bancari e offre, quindi, un paragone con homepage in italiano. Contrastivamente rilevante risulta, ad esempio, l'indagine delle metafore presenti in entrambe le lingue: per esprimere la solidità e la stabilità dell'azienda, il tedesco ricorre al campo semantico del settore costruttivo (cfr. *Säule* 'pilastro', *Grundstein* 'prima pietra'), mentre l'italiano attinge termini dal settore agricolo (cfr. *frutto*, *raccolta*), volendo fornire un'idea di vitalità e di aspettative future. Interessanti sono anche le osservazioni condotte dall'Autore sulla componente visiva dei testi, arrivando alla conclusione che le differenze fra tedesco e italiano sono talmente forti da non lasciar presupporre tendenze generali fra le varie lingue. Un utile supporto per il lettore è a tal proposito l'appendice al fondo del volume, contenente alcune immagini (purtroppo in bianco e nero) tratte da lettere agli azionisti e dalle homepage.

Come già evidenziato, l'autrice allarga il suo spettro di ricerca al francese, all'inglese americano e al croato. Essendo il volume redatto in tedesco, sarebbe probabilmente stato più efficace dal punto di vista comunicativo (ma non solo) proporre una traduzione dei vari

e interessanti esempi offerti. Questa avrebbe contribuito a condurre a riflessioni traduttologiche certamente significative per la ricerca e soprattutto per la didattica universitaria. All'ambito didattico l'autrice fa riferimento esplicitamente nelle sue considerazioni finali nella terza parte della monografia, che, pur nella loro giustificata veridicità, paiono in misura minima integrate armonicamente con la restante parte del discorso. L'autrice avrebbe potuto approfondire l'attualissimo tema della necessaria sensibilizzazione degli apprendenti per la relatività culturale dei generi testuali specialistici e della riflessione mirata sulle caratteristiche degli stessi. Forse un soggetto per un prossimo volume? La ricerca ne trarrebbe senza dubbio giovamento, dato che, come evidenzia l'Autore, l'avvicinamento di linguistica ed economia è auspicabile anche per la formazione universitaria.

La terza e ultima parte propone una panoramica riassuntiva sui risultati del lavoro empirico. Tra questi si segnalano due tendenze diametralmente opposte che si rilevano nei due generi testuali analizzati, determinate dalle peculiarità insite nei generi stessi. A prescindere dalla lingua in cui sono composte, mentre le lettere agli azionisti sono un genere con una tradizione e sono rivolte a esperti, le pagine iniziali dei siti bancari sono invece un genere testuale multimediale recente, pensato per un pubblico eterogeneo. Le lettere agli azionisti redatte in tedesco mostrano le componenti di successo e di dinamicità, facendosi portatrici di una funzione relazionale mirata al coinvolgimento dei lettori. Questa è ottenuta primariamente attraverso formule deittiche con il pronome collettivo *wir* 'noi' (ad esempio *Wir haben [...] ein sehr erfreuliches Ergebnis [...] erzielt* 'Abbiamo raggiunto un utile decisamente positivo'). Sono utilizzate espressioni sostantivali quali *erfolgreiche Unternehmensführung* 'conduzione di successo' e *dynamisches Handeln* 'agire dinamico', oltre a verbi come *können* 'essere in grado di' e aggettivi come *hoch* 'elevato', *stark* 'forte'. In italiano si sottolineano, invece, i concetti di serietà e stabilità e i testi hanno una funzione

primariamente informativa. Si ricorre ai sostantivi *solidità*, *affidabilità*, *qualità* e ai verbi *continuare* e *mantenere*. I concetti di serietà e stabilità sono al contrario maggiormente presenti nelle homepage delle banche tedesche, mentre dinamismo e ottimismo per il futuro caratterizzano le homepage italiane.

Nei testi tedeschi e italiani, così come anche negli esempi in francese, inglese e croato, si può osservare un elevato grado di standardizzazione in entrambi i generi testuali dovuto in primis a influssi interlinguali. Alcuni esempi: in tutte le lingue, le homepage si caratterizzano per la strutturazione in rubriche relativamente simili dal punto di vista tematico quali *chi siamo*, *lavora con noi* ecc. Le lettere agli azionisti in lingua italiana hanno subito l'influenza di quelle tedesche per quanto riguarda una rappresentazione eufemistica di contenuti problematici (cfr. *approccio amichevole* per indicare un'acquisizione). In italiano il grado di standardizzazione rimane comunque inferiore rispetto al tedesco e alle altre lingue, ad esempio per quanto riguarda la struttura dei resoconti. L'Autore accenna ad alcune ipotesi non prive di plausibilità per spiegare tale differenza, tra cui spiccano gli standard culturali.

Il volume in questione costituisce un apprezzabile contributo alla ricerca dedicata ai linguaggi specialistici e apre prospettive che – si spera – possano essere ulteriormente seguite. Il modello olistico su cui si basa è un valido strumento, che porta a considerare il testo economico come un multiforme insieme di componente verbale e non-verbale, tra cui quella verbale non sempre è la primaria. La scelta di non limitarsi al confronto fra tedesco e italiano merita di essere rilevata, in quanto fonte di osservazioni di natura sovranazionale e extra-europea, tipiche di un ambito

precipuamente globalizzato, in cui le relazioni interculturali standardizzano e omologano caratteristiche di generi testuali in lingue diverse.

- Brünner, G. (2000), *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen*, Tübingen, Niemeyer.
- Hartmann, R.R.K. (1980), *Contrastive textology: Comparative discourse analysis in applied linguistics*, Heidelberg, Groos.
- Spillner, B. (1981), *Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer kontrastiven Textologie*, in W. Kühlwein, G. Thome, W. Wilss (Hgg.), *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*, Akten des Internationalen Kolloquiums (Trier/Saarbrücken, 25.-30.9.1978), München, Fink, pp. 239-250.

**VALENTINA CRESTANI** • Lecturer at Università di Torino, Università della Valle d'Aosta, Università di Milano. Her research interests are German linguistics and academic German. She published essays and reviews in Italian and German journals such as *Deutsch als Fremdsprache*, *Info DaF*, *DaF Werkstatt*. Her recent publications include: *Außer Geltung setzen, Verhandlungen führen: Funktionsverbgefüge im deutschen und österreichischen Strafgesetzbuch*, in M.M. Brambilla et al. (Hgg.), *Diatopische Variation in der deutschen Rechtssprache*, Berlin, Frank & Timme, 2013, p. 169-197; *Präpositionen, die den 2. Status regieren können*, in "Deutsche Sprache", 2/2012, p. 151-165; *I crononimi nella lingua dell'economia: una riflessione in tedesco e in italiano*, in L. Cinato et al. (a cura di), *Intrecci di lingua e cultura*, Roma, Aracne, 2012, pp. 79-98; *Wortbildung und Wirtschaftssprachen. Vergleich deutscher und italienischer Texte*, Berna, Peter Lang, 2010 (PhD. Thesis).

**E-MAIL** • [dott.crestani.valentina@gmail.com](mailto:dott.crestani.valentina@gmail.com)



*Alessandra* MOLINO

**ICAME** (International Computer Archive of Modern and Medieval English) is an international organization composed of linguists and information scientists. The aim of the organization is to collect and distribute machine-readable text corpora for the empirical study of the English language. Each year, since 1979, ICAME has organized an international conference with a specific discussion topic. The theme of the 35<sup>th</sup> ICAME Conference was “Corpus Linguistics, Context and Culture” (<http://www.nottingham.ac.uk/conference/fac-arts/english/icame-35/index.aspx>).

The conference was held at the University of Nottingham, UK, from 30 April to 5 May 2014. The main venue was Sir Clive Granger Building, situated right in the middle of the impressive University Park Campus, where most delegates were offered comfortable accommodation. Although the distance from the city centre occasionally created some inconvenience, the conference was carefully organized so that delegates did not have to leave the Campus for meals or other services.

The opening talk was delivered by Professor Ronald Carter (University of Nottingham, UK) and focused on the main topics of the conference, namely how corpus linguistics (henceforth CL) deals with issues of context and culture, and how the study of these aspects of language use involves crossing disciplinary borders, engaging in collaborations with scholars in other fields and exploring the challenges related to the application of corpus techniques to neighbouring areas. Carter then referred to his recent research using CANELC (the Cambridge and Nottingham e-Language Corpus), a one-million-word corpus of

spoken e-language created by the University of Nottingham in collaboration with Cambridge University Press. Preliminary analyses suggest that the notion of culture should be integrated with the idea of “emergent” cultures and that context in Internet communication should be better seen as “dynamic” rather than static, two perspectives that require the integration of various methodological approaches.

**1. Pre-conference workshops.** The conference was preceded by six pre-conference workshops. Issues related to the complex interplay between language, context and culture were explored from a variety of perspectives, including:

Corpus-based analyses of specific linguistic phenomena across languages (“Cross-linguistic perspective on verb constructions”, Signe Oksefjell Ebeling and Hilde Hasselgård, University of Oslo, Norway) and across native and non-native varieties of English (“Perfect and perfectivity re-assessed through corpus studies”, Elena Seoane, University of Vigo, Spain, Cristina Suárez-Gómez, University of Balearic Islands, Spain and Valentin Werner, University of Bamberg, Germany);

Corpus-based text and discourse analyses, investigating features such as cohesion, coherence, information structure and information packaging across registers and languages (“Corpus-based approaches to discourse relations”, Kerstin Kunz, University of Heidelberg, Germany and Ekaterina Lapshinova-Koltunski, Saarland University, Germany), and recurrent patterns in specialized discourse (“Health communication and corpus linguistics”, Kevin Harvey and Gavin Brookes, University of Nottingham, UK).

CL methods in the study of literary texts (“The Corpus Stylistics Workshop”, Michaela Mahlberg, Peter Stockwell and Rein Sikveland, University of Nottingham, UK).

The pre-conference workshops provided a stimulating starting point for discussion on corpus methodology and interdisciplinarity. Methodological issues are among ICAME’s most distinctive areas of interest. These were addressed in particular in the workshops dealing with discourse analysis and stylistics. Among the challenges of corpus-assisted discourse analysis are effective data extraction through semi-automated identification of textual and discourse phenomena, the statistical evaluation of different aspects of discourse and how different software tools can be combined to arrive at more comprehensive descriptions of data. On the other hand, the practical workshop on statistical methods in sociolinguistics (chaired by Vaclav Brezina, University of Lancaster, UK) focused the participants’ attention on an often-underestimated aspect of corpus analysis: the need to look into the data not in their aggregated form, but in terms of differences within the sample. This perspective underscores the importance of corpus balance and the adoption of alternative statistical measures than those traditionally used in corpus studies (e.g. the log-likelihood test for collocational patterns). Finally, the practical workshop also pointed out the need to develop user-friendly visualisation tools to explore corpus data in order to, literally, “have a clear picture” of language variation.

The second issue anticipated by the pre-conference workshops was that of *interdisciplinarity*. The increasing need of empirical data in a range of disciplinary domains calls upon corpus linguists to experience forms of collaboration with colleagues in other areas of study, to demonstrate what new insights CL can bring to discipline-specific knowledge and to highlight the range of applications of corpus

findings to real world contexts, such as that of professional communication.

**2. Keynote lectures.** All the five keynote speakers explicitly addressed interdisciplinary and methodological issues albeit with different emphases and from different perspectives. In a talk entitled “Place-making in Brooklyn, New York”, Beatrix Busse (University of Heidelberg, Germany) showed that in the domain of urban place-making, the analysis of a combination of authentic language data, ranging from semi-structured interviews to historical newspaper discourse, is crucial to identify linguistic patterns indexing social value and construing Brooklyn as a brand for creative consumption.

In his exceptionally clear and entertaining style, Tony McEnery (University of Lancaster, UK, “The Corpus as Social History: Prostitution in the Seventeenth Century”) demonstrated the positive contribution of CL to Social History. Using the EEBO (Early English Books Online) corpus, available at Lancaster University, McEnery investigated representations of female prostitution in the seventeenth century. He provided clear methodological guidelines for the study of lexical meaning and social representations in the past: first, the corpus linguist needs to collaborate with the historian to establish the socio-cultural setting within which interpretation occurs; then, the historian should provide a list of useful lexical items generated on the basis of close reading (a typical procedure in the study of history); finally, the corpus linguist should explore lexical patterns and inconsistencies using CL techniques. In the study of marginalized groups for which documentary sources tend to be sparse, corpus data can provide ample evidence of indirect representation strategies, particularly through lexical variation, which indicates change and transience of discourses in society caused by exogenous pressure. Throughout his talk, McEnery stressed the importance of complementing quantitative information with qualitative analysis if CL aims to

distinguish itself from Culturomics and conduct “deep” investigations of meaning and social representation.

The study of lexical meaning in discourse was also the focus of Wolfgang Teubert’s talk (University of Birmingham, UK, “Building on the Corpus-driven Approach: A Wider Look on Meaning”). He advocated taking a corpus-driven approach to the analysis of intertextual practices aiming at detecting how lexical meaning is constructed in discourse. To illustrate this approach, he presented a study of the meaning of the term *human rights*. In Teubert’s view, the meaning of an expression is given by anything that has been said about it in different contexts and epochs. Therefore, corpus linguists should take a diachronic approach to lexical variation focusing on intertextual links. Since language is a cultural artefact, Teubert argued, scholars should always justify their methodological decisions and interpretative tools, arguing each time for the framework chosen to define intertextuality and for the method used to investigate it.

In Ute Römer’s talk (Georgia State University, USA, “Corpus Research for SLA: The Importance of Mixing Methods”), the issue of interdisciplinarity emerged as crucial in terms of both the insights that CL can bring to specific domains of knowledge and the positive effect of combining methodologies. To illustrate her points, Römer reported two case studies in the field of Second Language Acquisition, carried out in collaboration with scholars in areas such as computational linguistics, genre analysis, psycholinguistics and cognitive linguistics. Römer convincingly argued for the importance of mixing methods to increase our understanding of central issues in second language research, such as the features of learner input and learner production, and aspects influencing the acquisition of second language structures.

If Busse, McEnery, Teubert and Römer presented examples of how CL engages with disciplinary fields needing empirical language data to substantiate, expand and

even challenge existing knowledge, Susan Hunston (University of Birmingham, UK, “The Contexts and Cultures of Interdisciplinary Research Discourse”), on the other hand, approached interdisciplinarity as an object of study itself. Hunston introduced an ESRC-funded project carried out in collaboration with Elsevier, aiming at unveiling the features of interdisciplinary research discourse. In her lecture, she discussed the theoretical foundations of the project, according to which the relationship between context and text is bi-directional: the context determines the text (top-down perspective), but the text, too, constructs the context (bottom-up perspective). This view affected corpus design, which was based on a bottom-up approach. Hence, texts were gathered not on the basis of external contextual criteria, as most often happens in studies of academic discourse, but considering their internal characteristics. Hunston argued that shifting the focus from disciplinary to interdisciplinary discourses might change the way we conceptualize and investigate academic discourse.

**3. Full papers, work-in-progress reports and posters.** The conference included 73 full papers, 34 work-in-progress reports, 11 posters and 3 software demonstrations. The presentations were distributed in three and sometimes four parallel sessions dealing with the following topics, listed in decreasing order in terms of number of slots allotted: History (5), Discourse (4), English as a Foreign Language (4), English for Specific Purposes (3), Grammar (3), World Englishes (3), Research methods (2), Translation (2), Collocations (1), Pragmatics (1), Semantics (1) and Spoken language (1).

The five sessions on the history of language mostly presented diachronic studies investigating the development of specific lexical and grammatical forms to find possible explanations for present-day English language features. For instance, Geoffrey Leech (Lancaster University, UK) explored the reasons why the connective *for*

has been steadily declining over the past 100 years while *(be)cause* has been rising in frequency. He argued that the processes that have most likely produced this outcome are colloquialization, Americanization and pragmatization. Other papers presented synchronic investigations of language features at a specific stage of the development of English. For instance, Tobias Bernaish (University of Geissner, Germany) studied intensifiers, such as *very* and *so*, in Late Modern English also considering possible gender variations. Irma Taavitsainen and Anu Lehto (University of Helsinki, Finland), on the other hand, focused on the medical case report in Late Modern English, analysing its communicative functions, issues of conventionalism and author stance.

The sessions dedicated to discourse analysis featured a good number of papers combining tools from CL and Critical Discourse Analysis to the study of media representations of salient social issues, including national, racial and gendered identities in media coverage of global sport events (Sylvia Jaworska – Reading University, UK – and Sally Hunt – Rhodes University, South Africa); the 2011 London riots in broadsheets and tabloids (Maria Cristina Nisco and Marco Venuti – Università di Napoli Federico II, Italy); trans\* persons' gender identity, particularly through misgendering practices, in the British press (Kat Gupta – University of Nottingham, UK). Other presentations focused on the description of discourse practices, seeking to map variation across languages (e.g. the placement of adverbial connectors of contrast in English and French editorials, Maité Dupont – Université catholique de Louvain, Belgium), across communities (e.g. the notion of “future” in blogs related to climate change, Kjersti Fløttum, Øyvind Gjerstad, Anje Müller Gjesdal – University of Bergen, Norway – Nelya Kotevko – University of Leicester, UK – and Andrew Salway – Uni research, Norway) and over time (e.g. changing patterns of sustainability discourse through

corporate self-representation strategies, Alessandra Molino – Università degli Studi di Torino, Italy). Other papers focused on the use of figurative speech considering the theoretical and methodological implications deriving from the study of this strategy in less explored text genres (e.g. metonymy in British text messages, Caroline Tagg and Jeannette Littlemore – University of Birmingham, UK) or the implications of this feature for real life contexts. A particularly interesting paper was presented by Jane Demmen, Andrew Hardie, Veronika Koller, Paul Rayson, Elena Semino (Lacaster University, UK) and Zsófia Demjén (Open University) on the positive and negative effects of violence metaphors (e.g. *fight*, *battle*, *war*) by patients, family carers and healthcare professionals in end-of-life care. Despite the recent criticism levelled at such figurative language, which has been removed from policy documents on end-of-life-care in the UK, the authors found that in some cases, violence metaphors may be self-empowering or they may be employed to express solidarity. Hence they suggest that rather than abolishing violence metaphors altogether, healthcare professionals should take a more nuanced approach considering the different contexts of end-of-life communication.

An area that has greatly profited from the insights deriving from the applications of corpus techniques is that of English as a Foreign Language (EFL). The majority of papers presented studies comparing native and learner English, often using the corpora compiled at the Université catholique de Louvain by the team coordinated by Sylviane Granger (i.e. ICLE, LOCNESS, LINDSEI and LOCNEC). For instance, De Cock (Université catholique de Louvain, Belgium) and Perez-Parades (Universidad de Murcia, Spain) studied personal involvement in learner interviews through a range of features such as demonstratives, indefinite pronouns, private verbs, possibility modals, attributive adjectives and the type/toke ratio. Along with native vs. non-native comparisons, some studies

provided interesting longitudinal data using the LONGDALE (Longitudinal Database of Learner English) corpus, again compiled at Louvain: Caroline Gerckens (Leibniz Universität, Germany) explored the development of phraseological competence in the use of the verb *make*, pointing out the importance of considering inter-learner variability; attention to individual development paths was also paid by Pieter de Haan (Radboud University, Netherlands) who investigated noun phrase structure and distribution in advanced Dutch learners of English. Finally, a very stimulating perspective was provided by comparisons between EFL and ESL (English as a Second Language) varieties, which have rarely been studied together as non-native variants. Sandra Deshors (New Mexico State University, USA) and Stefan Gries (University of California, USA) showed that EFL/ESL speakers show systematic deviation patterns as compared with native speakers, while Gaëtanelle Gilquin (University of Leuven, Belgium) focused on periphrastic causative constructions providing evidence for the hypothesis that phraseological competence benefits from a naturalistic rather than an instructional context of acquisition, but also showing that non-native varieties share common features such as redundancy and explicitation.

The quality of the conference was overall very high and there were numerous excellent papers and work-in-progress reports in the remaining sessions. In the area of English for Specific Purposes (ESP), two papers should be mentioned which approached academic discourse from two different perspectives. John Flowerdew (City University of Hong Kong, China) provided frequency and distribution data of signalling nouns (e.g. *idea*, *fact*, *problem*) across genres (academic lectures, book chapters and research articles) and across a range of disciplines in the natural and social sciences. On the other hand, Lene Nordrum (Lund University, Sweden) adopted a top down approach, more typical of genre analysis, to investigate rhetorical moves in

data commentaries in chemical engineering research papers and Master theses. Using software-assisted annotating procedures, she first identified rhetorical moves and, subsequently, investigated the lexicogrammatical strategies and the phraseology associated with each move, noticing significant differences in the way novice and expert academic writers report their most important results, with expert writers relying much more on nominalization than reporting clauses.

The sessions on research methods featured papers focusing on statistical tests and procedures; these papers were thought-provoking, albeit at times extremely technical. Among these contributions, that of Vaclav Brezina (University of Lancaster, UK) was particularly fascinating, as the statistical test proposed, i.e. Cohen's *d*, seems to provide more meaningful descriptions of the differences and similarities between two or more corpora than traditional methods testing whether differences are statistically significant or not. Through Cohen's *d*, scholars can take into account not only the incidence of use of a given variable, but also its dispersion, that is, how it is distributed across the corpus. The presenter demonstrated that applied to the study of collocations, Cohen's *d* highlights the words that are common throughout the whole corpus and not just in one or two texts.

To conclude, the 35<sup>th</sup> edition of the ICAME Conference was a remarkable event, where the achievements of CL became apparent in the contribution that it has made to the study of language structures and variation, but also to applied language studies (EFL and ESP research) and related language-based disciplines, such as discourse analysis, which have taken advantage of corpus techniques to the point that corpus-based and corpus-driven approaches are now seen as established and vital methodologies. The conference was also inspiring because it showed that as technology develops and more, especially diachronic, corpora are compiled, CL still

has vast potential in the study of language change and variation. In addition, the keynote lectures and the papers showed that CL has much to offer to an increasing range of disciplines and applied areas interested in the relationship between language, context and culture, such as literature, history, (ethical) newspaper writing, web-based and professional communication, and staff development programmes in jobs where the use of language is a significant issue.

The conference was organized by a group of young researchers and PhD students coordinated by Michaela Mahlberg (University of Nottingham, UK). The atmosphere was dynamic and supportive; the social programme was rich and scattered throughout the sessions so as to encourage progressive interaction and indeed cohesion among delegates. All of this rendered the intensive five-day conference a very enjoyable and productive meeting.

The next ICAME Conference will take place in Trier, Germany, from 27 to 31 May 2015.

**ALESSANDRA MOLINO** • Assistant professor of English Language, Department of Foreign Languages and Literature and Modern Cultures, University of Turin. Her research interests are: Academic Discourse, Learner English and Sustainability Discourse. Her recent publications include: *English-mediated Instruction in Italian Universities: Conflicting Views*, “Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik”, 1/2013 (forthcoming); ‘New Targets’ for ‘More Sustainable’ Companies: A Corpus-driven Study of Adidas’, *Ikea’s and Vodafone’s Sustainability Reports*, “Textus”, 1/2013, pp. 103-113; *Compiling a Stratified Corpus for the Cross-cultural Study of Academic Writing: Methodological Challenges and Research Opportunities*, in D. Heller, C. Desoutter and M. Sala (eds), *Corpora in Specialized Communication*, Cerlis Series, CELSB: Bergamo, pp. 27-53.

**E-MAIL** • [alessandra.molino@unito.it](mailto:alessandra.molino@unito.it)

*RiCOGNIZIONI*  
Rivista di lingue, letterature e culture moderne

<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>  
[ricognizioni.lingue@unito.it](mailto:ricognizioni.lingue@unito.it)

© 2014  
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture Moderne  
Università di Torino  
<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>