

Linguae et

Rivista di lingue e culture moderne

fondata da Roberta Mullini

Vol. 21
N. 1 / 2022

Dipartimento di Scienze della Comunicazione,
Studi Umanistici e Internazionali



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

Linguae & Rivista di lingue e culture moderne

fondata da Roberta Mullini

Direttore Responsabile

Anna Tonelli, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Direttore Scientifico

Alessandra Calanchi, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Redazione

Margherita Amatulli, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Alessandra Calanchi, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Riccardo Donati, Università degli Studi di Salerno

Ian Marten Ivo Klaver, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Andrea Malaguti, University of Massachusetts Amherst USA

Alessandra Molinari, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Massimiliano Morini, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Antonella Negri, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Luca Renzi, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Enrica Rossi, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Antonio Tagliatela, Università degli Studi della Tuscia

Comitato scientifico

Maurizio Ascari, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Stefano Beretta, Università degli Studi di Parma

Antonio Bertacca, Università degli Studi di Pisa

Tania Collani, Université de Haute-Alsace

Alessandro Costazza, Università degli Studi di Milano Statale

Chiara Elefante, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Maria Giulia Fabi, Università degli Studi di Ferrara

Cristina Garrigós Gonzalez, Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid

Andrea Alessandro Gasparini, University of Oslo Library

Marina Guglielmi, Università degli Studi di Cagliari

Maryline Heck, Université François Rabelais Tours

Richard Hillman, Université François Rabelais Tours

Reinhard Johler, Universität Tübingen

Stephen Knight, University of Melbourne

Cesare Mascitelli, Université de Namur

Sonia Massai, King's College London

Aurélié Moioli, Université de Poitiers

Roberta Mullini, formerly Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Maria de Fátima Silva, Universidade de Coimbra

Bart Van Den Bossche, Katholieke Universiteit Leuven

Shawn Wong, University of Washington USA

Direzione e redazione

Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali
(DISCUI), Via Saffi 15, 61029 Urbino

Registered by Tribunale di Milano (06/04/2012 n. 185)

Online ISSN 1724-8698 - Print ISSN 2281-8952

Rivista fondata nel 2002

INDICE

SIMONA PORRO, Rappresentazioni ironiche dell'ideologia della <i>True Womanhood</i> . Il caso di "The Fullness of Life" di Edith Wharton	5
GIULIO SEGATO, "A Child of God Much Like Yourself Perhaps": An Ecocritical Reading of Cormac McCarthy's <i>Child of God</i>	23
ALESSANDRA GOGGIO, "Di notte, quando non riusciva a dormire, leggeva a lungo Walser". Su alcune affinità fra Christian Kracht e Robert Walser	31
NATAŠA RASCHI, Analyse discursive et intersémiotique des livrets des musées du Quai Branly et de Nantes	51
CRISTINA PIERANTOZZI - GLORIA COCCHI, Long-distance gender agreement in mixed Italian/English ergative clauses	67
PAOLO NITTI, "Ma stai zitta cagna che non sei nessuno!". Un'indagine linguistica sulle pratiche di <i>hate speech</i> e di cyberbullismo	89
PAOLO TABACCHINI, Per una letteratura dell'inclusione. Attuali metodologie e nuove proposte per la didattica della letteratura a partire dall'estetica di Lev S. Vygotskij	111
ENRICA ROSSI, Disturbi Specifici di Apprendimento tra scuola e università. Per una educazione linguistica inclusiva	135
Recensioni	155
Nota sugli autori e sulle autrici	165

Simona Porro

Università degli Studi di Firenze
simonaagnese.porro@unifi.it

Rappresentazioni ironiche dell'ideologia della *True Womanhood*. Il caso di “The Fullness of Life” di Edith Wharton

ABSTRACT

Ironie representations of the True Womanhood. Ideology: the case of Edith Wharton's “The Fullness of Life”. The present essay suggests a new reading of “The Fullness of Life”, a short story composed by Edith Wharton in 1893. It is my contention that the critics have devoted far too little attention to this piece, above all by focusing solely on the autobiographical resonance of the text's subject matter: an unhappy marriage between an idealistic aesthete and an unimaginative and materialistic man. While I do not deny its autobiographical value, I argue that the story deserves more critical attention, especially for what I see as its clever parody of the tenets of the so-called “pious novels”. More precisely, I contend that, by means of a literal and ironic representation of the “domestic angel” metaphor, Wharton captures the conflict between women's right to self-determination and the expectations of society in the second half of the nineteenth century – a society which objectified women by forcing them into a rigid domestic role dictated by so-called *True Womanhood*.

KEYWORDS: Edith Wharton, “The Fullness of Life”, *True Womanhood*, pious novels, Orsanmichele.

1. Edith Wharton e la *short story*

In un articolo pubblicato sul *Times Literary Supplement* del giugno del 1995, Elaine Showalter affermava che, all'altezza di fine Ottocento,

[...] the best work of the decade was in the short story not in the novel... Women writers in the 1890s found the short story a suitable form for the new feminist themes of the decade: the exploration of female sexuality and fantasy, the development of a woman's language, and the critique of male aestheticism. (1995, 12, cit. in Beer 1997, 2)

Sono, non a caso, gli anni in cui si affacciano sulla scena letteraria statunitense figure del calibro di Kate Chopin, Charlotte Perkins Gilman e Edith Wharton (Beer 1997, 2-3), scrittrici accomunate dal pressante anelito all'affermazione di una cifra espressiva, un'estetica e una visione del mondo alternative a quelle dominanti, da sempre il portato di una "cultura androcentrica", nei termini di Gilman un "man-made world" (1911, 11). È nostra opinione che le osservazioni di Showalter si attaglino in modo particolare a Edith Wharton, che ha esordito nel 1893 con la composizione di *short stories* prima di approdare, nel 1902, al romanzo, il genere che le ha guadagnato il maggior riscontro sia di pubblico, sia di critica. Le sue forme brevi enfatizzano la conflittualità che ha sempre contrassegnato il rapporto della scrittrice con i paradigmi culturali propri del suo ambiente d'origine – l'alta borghesia newyorchese della seconda metà del secolo – nei confronti dell'universo muliebre (Auchincloss 1971, 12; Lee 2008, 24), facendosi esse portavoce, in particolare, del contrasto tra le legittime aspirazioni individuali e un ruolo sociale esclusivamente domestico che, come daremo conto nelle seguenti pagine, era all'epoca rigidamente imposto dall'esterno e non tollerava alcuna eccezione.

Tra i lavori, in questo senso, più rilevanti, ci preme analizzare "The Fullness of Life", racconto pubblicato per la prima volta su *Scribner's Magazine* nel 1893 e incentrato su un tema molto caro a Wharton, non a caso poi ampiamente trattato nella sua produzione successiva: il vincolo nuziale, l'ambito privilegiato attraverso cui, secondo R. W. B. Lewis, la scrittrice "sought the truth of human experience; [...] tested the limits of human freedom and found the terms to define human mystery" (cit. in Wharton 1968, X). Si tratta di una *short story* a cui, a nostro avviso, la critica non ha dedicato la dovuta attenzione, focalizzandosi in gran parte sulla risonanza autobiografica del soggetto, un'unione male assortita tra un'idealista assetata di amore, cultrice delle belle arti e delle lettere e un inguaribile materialista, sordo e cieco alle esigenze reali della sua sposa (Auchincloss 1971, 65-68; Benstock 1994, 71; Craig 1996, 81; Dwight 1999, 69-70; Lewis 1975, 65-66; Singley 1998, 27-28)¹. Tali letture sono

¹ Lewis ipotizza che il racconto in oggetto non sia stato antologizzato nella raccolta *The Greater Inclination*, del 1899, poiché la matrice autobiografica era così evidente da risultare a dir poco imbarazzante per l'autrice in sede di pubblicazione.

certamente pertinenti, poiché fondate sia su dichiarazioni della stessa Wharton che, in una lettera a Edward Burlingame del 10 luglio 1898, ha bollato l'opera come il proprio “grido di dolore” (1988, 36), sia sul clamore suscitato dalle sue note vicissitudini coniugali – tra cui si annoverano tradimenti reciproci, prima del rancoroso divorzio del 1913, e l'appropriazione indebita, da parte del marito Teddy, di ingenti somme di denaro ereditate dalla scrittrice (Dwight 1999, 287-290). Tuttavia, non esauriscono le prospettive ermeneutiche sul racconto: è, infatti, nostra opinione che esso rivesta un particolare valore nell'ambito del macrotesto whartoniano poiché rappresentativo, pur nei limiti figurali e narrativi imposti dalla brevità strutturale del genere, di alcune problematiche di profonda rilevanza socioculturale nell'America di fine Ottocento. Nel presente studio, attraverso l'analisi di “The Fullness of Life”, si cercherà di dimostrare come la sopra citata questione autobiografica vada, piuttosto, collocata sul più ampio fondale di un problema molto sentito da Wharton, quale la tendenza, da lei riscontrata, nella cultura coeva dei suoi nativi Stati Uniti, a un'inveterata oggettivazione dell'universo femminile (Balestra 2012, 17).

2. L'ideologia della *True Womanhood*

Questo meccanismo era volto a promuovere un vasto movimento ideologico che relegava la sfera muliebre a un ruolo di assoluta marginalità sociale attraverso un processo di idealizzazione e reificazione basato sulla nota *Weltanschauung* ottocentesca delle “sfere separate”, che prescriveva distinti ambiti d'azione per uomini e donne della borghesia, rispettivamente quello pubblico per gli uni e quello domestico per le altre. Al fine di contrastare la crescente pressione esercitata dai movimenti femministi, concepiti come una minaccia destabilizzante per l'assetto sociale della nazione (Alvarez Hayes 2016, 202-248), si caldeggiava un prototipo di femminilità tradizionale – nei termini icastici di Charlotte Perkins Gilman, di “ultra-femaleness” (1979, 129) – codificato attraverso un ideale prescrittivo di comportamento denominato *True Womanhood* e celebrato da ogni genere di pubblicazione edificante del tempo – dai manuali di condotta alle riviste femminili, dagli almanacchi fino ai sermoni religiosi. La “true woman” era tenuta a sacrificare il proprio io più autentico, soffocando eventuali interessi e ambizioni di realizzazione personale, in favore di un limitato ventaglio di virtù da coltivare nell'ambito dell'istituzione

matrimoniale: la dedizione alla famiglia, la devozione religiosa, la purezza d'animo e di costumi e, la qualità considerata l'epitome della femminilità, una totale sottomissione al volere dei congiunti maschi – *in primis* il consorte (Welter 1966, 151-152). Nei termini di Johan M. Hoffman, la “vera donna” era, infatti,

[...] an asexual being whose task in life was, paradoxically, to produce children. She was required to maintain a harmonious atmosphere in the household; to provide spiritual support for her man; to tame his baser instincts; and to uphold the all-important bourgeois social values of order, peace, and happiness. (2007, 265)

Negli intenti dei suoi numerosi sostenitori, la *True Womanhood* era volta a rimediare niente meno che alla colpa di Eva, caduta in tentazione a seguito delle lusinghe del serpente malvagio e, in questa luce, ritenuta la principale responsabile della cacciata della coppia primigenia dal giardino dell'Eden. Si notino, a riguardo, le considerazioni di John Angell James:

Bashful of her own defects and anxious to reinstate herself in her husband's heart, woman lives to repair the wrong she has inflicted on man (the sin of Eve) and lavishes upon him consolations which may sweeten the present bitterness of sin. (1854, 80-81)

In quest'ottica, alla donna ottocentesca veniva attribuita un'inferiorità “colposa” rispetto all'uomo, stato che, tuttavia, presupponeva la paradossale elevazione dell'universo muliebre a un rigido ideale di perfezione morale – alla lunga, si vedrà, insostenibile – concepito come una forma di redenzione rispetto al fatale errore commesso, secondo il mito biblico, dalla progenitrice. La *True Womanhood* postulava, infatti, un'innata supremazia etica del femminile sul maschile, promuovendo la donna al ruolo di garante della virtù nell'alveo familiare, di rappresentante e propugnatrice dei valori spirituali e culturali in un ambiente sociale che, completata la transizione dall'economia su base agraria propria dell'era Jefferson a quella industrializzata tipica della modernità, era ormai dominato da un capitalismo cinico e amorale e stava diventando sempre più arido e materialista (Welter 1966, 151-174). Nei termini convincenti di E. Alvarez Hayes, la capacità, ascritta alle donne statunitensi dell'Ottocento, di resistere – al contrario di Eva – alle tentazioni peccaminose del mondo esterno, assicurando, in tal modo, l'integrità morale dell'ambiente domestico, contribuiva alla coesione, stabilizzazione e continuità della società stessa (2016, 61). Non a caso, all'epoca, conformarsi all'ideale della “true woman” costituiva un obbligo imprescindibile, di matrice niente meno che divina:

In a society where values changed frequently, where fortunes rose and fell with frightening rapidity, where social and economic mobility provided instability as well as hope, one thing at least remained the same – a true woman was a true woman, wherever she was found. If anyone, male or female, dared to tamper with the complex virtues which made up True Womanhood, he was damned immediately as an enemy of God, of civilization and of the Republic. (Welter 1976, 21)

3. La morte di una “true woman”

Significativamente, “The Fullness of Life” si apre con l’agonia di una protagonista senza nome – una scelta, forse, emblematica della tipicità della sua situazione nell’America coeva. Ella è colta negli ultimi istanti di vita, allorché il suo corpo, dopo aver lottato fieramente contro un’affezione non altrimenti determinata, si lascia alle spalle, non senza un certo sollievo, le piccole miserie del quotidiano – tra cui annovera “the creaking of her husband’s boots – those horrible boots – and that no one would come to bother her about the next day’s dinner... or the butcher’s book” – per poi arrendersi a una morte prematura (Wharton 1968, 12).

La tragica dipartita di un personaggio femminile, invariabilmente una “true woman”, una sposa o madre integerrima, oppure una fanciulla dalla reputazione immacolata, costituisce un motivo all’epoca assai frequente, su cui conviene aprire una breve parentesi. Esso è tipico di una forma narrativa molto in voga, le cosiddette *pious novels*, romanzi composti da una coorte di autrici di grande popolarità e successo commerciale – la “damned mob of scribbling women” tanto detestata (e invidiata) da Nahaniel Hawthorne (1910, 75): a titolo di esempio, citiamo *The Wide, Wide World* (1850) di Susan Warner, primo *best-seller* statunitense, *The Lamplighter* (1854) di Maria Susanna Cummins e *Beulah* (1859) di Augusta Jane Evans. Al cuore di questa tipologia di testi si rileva un cospicuo interesse per la religione, il portato di un vasto *revival* spirituale denominato “Second Great Awakening” e diffuso negli Stati Uniti a partire dal periodo immediatamente precedente la guerra civile, in un momento storico in cui la popolazione, persa ogni fiducia nelle istituzioni governative, cominciò a fare assegnamento su quelle culturali (Hatch 1989, 14). Tale movimento ebbe particolare successo proprio tra le donne, favorendone non solo un alto tasso di conversioni, bensì anche la partecipazione ad attività pastorali e di proselitismo. Si contribuì, in tal modo, allo sviluppo di una cultura incentrata sulla religiosità

al femminile, la *piousness*, appunto, dalla quale ha avuto origine una letteratura infusa di teologia (Stokes 2014, 41). Nell'ambito delle suddette opere, la protagonista assume, infatti, il ruolo reificato di "angel in the house" – espressione mutuata dal celebre poema di Coventry Patmore del 1862 – ossia di *trait-d'union* tra la realtà terrena e quella ultraterrena del paradiso.

Questa immagine evoca un archetipo di purezza femminile che, secondo Sandra Gilbert e Susan Gubar, ha avuto origine nel Medio Evo, con la figura della Vergine Maria. Le studiose hanno rilevato "a clear line of literary descent from divine Virgin to domestic angel, passing through (among many others) Dante, Milton, and Goethe" (1984, 19). Nel definire con maggiore precisione questo ideale, Gilbert e Gubar si sono soffermate in particolare su Goethe, richiamandosi all'interpretazione di Hans Eichner del concetto di "eterno femminile" elaborato in *Wilhelm Meister*. A loro giudizio, il personaggio di Makarie costituirebbe l'epitome dell'eroina angelicata al centro della letteratura americana a partire da metà Ottocento:

She... leads a life of almost pure contemplation... in considerable isolation on a country estate... a life without external events – a life whose story cannot be told as there is no story. Her existence is not useless. On the contrary... she shines like a beacon in a dark world, like a motionless lighthouse by which others, the travellers whose lives do have a story, can set their course. When those involved in feeling and action turn to her in their need, they are never dismissed without advice and consolation. She is an ideal, a model of selflessness and of purity of heart. (Eichner 1976, 615-624, cit. in Gilbert and Gubar 1984, 22)

Come osservano Gilbert e Gubar, l'asprezza di tale condizione di isolamento dal mondo esterno e, soprattutto, di abnegazione – di fatto, un annullamento totale di sé – ha finito per distorcere l'ideale tradizionale dell'angelo del focolare, trasponendolo, significativamente, su un piano soprannaturale: da "memento of otherness", esso si converte, infatti, in "memento mori" o, nei termini di Alexander Welsh, in "angel of death", il quale "assists in the translation of the dying to a future state", "by maternally welcoming the sufferer from the other side of death" (1971, 184 cit. in Gilbert and Gubar 1984, 24). Non a caso, la trama delle *pious novels* contempla sovente la prematura scomparsa della protagonista, la quale depone le vesti dell'angelo del focolare per assumere, con il trapasso, quelle di un angelo celeste, negli auspici dei suoi addolorati congiunti una figura destinata a preparare loro la strada verso l'aldilà.

Tornando al racconto di Wharton, giova notare che, a differenza delle già citate *pious novels*, dove il ruolo angelico si esauriva con la morte del personaggio, la protagonista femminile assume corpo e sostanza proprio a partire dalla sua scomparsa e dal successivo approdo in paradiso. Se, infatti, nei predetti romanzi, l'aldilà era soltanto vagamente evocato, nella rielaborazione whartonianiana esso è, invece, tangibilmente rappresentato e, circostanza ancora più interessante, descritto dalla voce narrante, esteta raffinata e competente, con i tratti caratteristici di un paesaggio collocato in un'opera di fattura leonardiana – nello specifico, il dipinto “The Virgin of the Rocks”, nella versione oggi custodita alla National Gallery di Londra – uno scenario edenico arricchito da un'atmosfera eterea e impalpabile:

She stepped forward, not frightened, but hesitating, and as her eyes began to grow more familiar with the melting depths of light about her, she distinguished the outlines of a landscape, at first swimming in the opaline uncertainty of Shelley's vaporous creations, then gradually resolved into distincter shape – the vast unrolling of a sunlit plain, aerial forms of mountains, and presently the silver crescent of a river in the valley, and a blue stenciling of trees along its curve – something suggestive in its ineffable hue of an azure background of Leonardo's, strange, enchanting, mysterious, leading on the eye and the imagination into regions of fabulous delight. As she gazed, her heart beat with a soft and rapturous surprise; so exquisite a promise she read in the summons of that hyaline distance. (Wharton 1968, 14)

Approdata nell'aldilà, la protagonista constata in prima persona, con comprensibile sollievo e gioia, l'immortalità della propria anima. Contemplando lo splendore del Paradiso, ella auspica di riuscire, finalmente, a penetrare i segreti dell'esistenza, quegli ineffabili misteri all'epoca diffusamente indagati dalle scienze naturali e dall'antropologia, discipline di cui Wharton era un'appassionata cultrice (Lee 2008, 16-17). Si considerino gli accenni, nell'ordine, alla teoria dell'evoluzione di Darwin, com'è noto incentrata su una visione interamente materialistica dell'esistenza; in seconda battuta, alla miscela di naturalismo e spiritualismo di Alfred Russell Wallace e, infine, al “neolamarckismo” di St. George Jackson Mivart, scienziato persuaso che soltanto il corpo umano fosse il portato di un'evoluzione biologica, al contrario, invece, dell'anima, a suo parere creata direttamente da Dio (Farwell 2006, 16-17):

And so death is not the end after all, in sheer gladness she heard herself exclaiming aloud. I always knew that it couldn't be. I believed in Darwin, of course. I do still; but then Darwin himself said that he wasn't sure about the soul – at least, I think he did – and Wallace was a spiritualist; and then there was St. George Mivart. How beautiful! How satisfying! she murmured. Perhaps now I shall really know what it is to live. (Wharton 1968, 14-15)

Addentrandosi nella realtà ultraterrena, la donna si ritrova al cospetto dello Spirito della Vita:

As she spoke she felt a sudden thickening of her heart-beats, and looking up she was aware that before her stood the Spirit of Life.

“Have you never really known what it is to live?” the Spirit of Life asked her.

“I have never known”, she replied, “that fullness of life which we all feel ourselves capable of knowing; though my life has not been without scattered hints of it, like the scent of earth which comes to one sometimes far out at sea”.

“And what do you call the fullness of life?” the Spirit asked again.

“Oh, I can't tell you, if you don't know”, she said, almost reproachfully. “Many words are supposed to define it – love and sympathy are those in commonest use, but I am not even sure that they are the right ones, and so few people really know what they mean”.

“You were married”, said the Spirit, “yet you did not find the fullness of life in your marriage?”

“Oh, dear, no”, she replied, with an indulgent scorn, “my marriage was a very incomplete affair”. (Wharton 1968, 15)

Interrogata in merito alla sua vita privata, nello specifico riguardo allo stato del suo matrimonio – secondo l'ethos dominante negli Stati Uniti dell'Ottocento, l'istituzione preposta a garantire alle “true women”, perlomeno nominalmente, la piena realizzazione affettiva, esistenziale e sociale – la protagonista ammette di non avere mai esperito, nel corso del proprio cammino terreno, se non sparuti frammenti della “fullness of life” che dà il titolo al racconto, schegge isolate di quella beatitudine che, incalzata dallo Spirito, tenta di definire nei termini di “amore e comprensione”. Ella lamenta, con palpabile amarezza, di non avere mai vissuto la predetta “fullness” nel suo rapporto con il marito, uomo, a suo dire, intrappolato nel materialismo alienante della vita quotidiana e incapace di cogliere, men che meno di condividere, l'ampio ventaglio di interessi culturali e artistici della consorte e di stabilire con lei una comunione di intelletti e anime: “he never read anything but railway novels and the sporting advertisements in the papers – and – and, in short, we never

understood each other in the least” (ibid.). A tal riguardo, si notino i termini con cui la protagonista descrive la vera natura del rapporto con il compagno:

“Oh, I was fond of him, and we were counted a very happy couple. But I have sometimes thought that a woman’s nature is like a great house full of rooms: there is the hall, through which everyone passes in going in and out; the drawing-room, where one receives formal visits; the sitting-room, where the members of the family come and go as they list; but beyond that, far beyond, are other rooms, the handles of whose doors perhaps are never turned; no one knows the way to them, no one knows whither they lead; and in the innermost room, the holy of holies, the soul sits alone and waits for a footstep that never comes.”

“And your husband”, asked the Spirit, after a pause, “never got beyond the family sitting-room?”

“Never”, she returned, impatiently; “and the worst of it was that he was quite content to remain there. He thought it perfectly beautiful [...]”. (ibid.)

La scelta della metafora architettonica per illustrare la conformazione dell’anima della donna e, al contempo, lo stato delle sue relazioni affettive è, a nostro giudizio, significativa. Si tratta della prima occorrenza di un motivo poi assunto a un ruolo di primo piano nelle opere maggiori di Wharton, tra cui spiccano *The House of Mirth* e *The Custom of the Country* (Farwell 2006, 142): una proiezione del sentire femminile realizzata attraverso l’articolazione in luoghi domestici propri dell’abitare borghese. Nel caso specifico, la ricchezza e profondità della psiche muliebre sono rese grazie a categorie proprie del linguaggio dell’architettura d’interni (Hellman 2011, 142), soggetto assai caro alla scrittrice, poi sviluppato nel saggio *The Decoration of Houses*. La predetta metafora esprime, infatti, l’abissale solitudine emotiva della protagonista, sposata a un uomo incapace di penetrare nell’intimità psicologica della sua compagna, raggiungendo la sopra citata “innermost room”, il *sancta sanctorum* del suo animo. Questi pare inabile a concepire l’esistenza stessa, nell’ambito del matrimonio, di una dimensione relazionale che non sia quella sociale e/o pubblica, ivi raffigurata attraverso l’immagine degli ambienti domestici di rappresentanza (gli unici a essere regolarmente frequentati dall’uomo), quali l’ingresso e i saloni destinati al rigido cerimoniale delle visite di cortesia.

4. L’esperienza extracorporea nella chiesa di Orsanmichele

Nel corso del colloquio, la donna si abbandona nostalgicamente ai ricordi, rammemorando il momento più felice della sua esistenza, un’esperienza di

natura extracorporea vissuta durante un viaggio a Firenze, nella chiesa di Orsanmichele, in contemplazione del tabernacolo di Andrea di Cione di Arcangelo (soprannominato l'Orcagna), opera trecentesca di sublime ricamo marmoreo che ospita la pala a fondo oro con la "Madonna delle Grazie" di Bernardo Daddi. Nel racconto, la coppia si reca a Orsanmichele in una piovosa serata di primavera per assistere a una funzione religiosa. Nel silenzio della chiesa, la protagonista è immediatamente rapita dallo splendore dell'incantevole tabernacolo, mentre il marito, pur essendo seduto accanto a lei, non si avvede di nulla, preoccupandosi unicamente di rincasare in tempo per l'ora di cena. Contemplando l'opera, la donna avverte, palpabile, il flusso della vita avvolgerla in un abbraccio, un amplesso disincarnato in cui convergono tutte le "svariate manifestazioni di bellezza e stranezza" tipiche dell'esistenza, fondendosi, queste ultime, in "un'armoniosa e trascinante danza". La protagonista si sente, infatti, permeare da un'impetuosa corrente di energia che, nella sua percezione, sembra attraversare il tempo e lo spazio, conducendola in un viaggio straordinario dalle origini dell'umanità al presente, un iter che infonde in lei un profondo senso di comunione con il genere umano:

The church was silent, but for the wail of the priest and the occasional scraping of a chair against the floor, and as I sat there, bathed in that light, absorbed in rapt contemplation of the marble miracle which rose before me, cunningly wrought as a casket of ivory and enriched with jewel-like incrustations and tarnished gleams of gold, I felt myself borne onward along a mighty current, whose source seemed to be in the very beginning of things, and whose tremendous waters gathered as they went all the mingled streams of human passion and endeavor. Life in all its varied manifestations of beauty and strangeness seemed weaving a rhythmical dance around me as I moved, and wherever the spirit of man had passed I knew that my foot had once been familiar. (Wharton 1968, 17)

La visione nella chiesa di Orsanmichele si configura come un'esperienza trascendente in cui il piacere estetico legato all'opera d'arte si trasfigura in un parossismo estatico, trionfo della spiritualità e scheggia di eternità. A tal riguardo, ci preme precisare come, nelle sue memorie, Edith Wharton abbia descritto la propria percezione del mondo come prettamente visuale, articolata in un caleidoscopio di immagini che, in virtù di uno spiccato anelito estetico, l'autrice ha sempre sentito l'urgenza di valorizzare: "I always saw the world as a series of pictures, more or less harmoniously composed, and the wish to make the picture prettier was, as nearly as I can define it, the form my feminine

instinct of pleasing took" (1990, 1071). Wharton rammenta di aver sviluppato molto precocemente la facoltà di cogliere "a unifying magic beneath the diversity of the visible scene" (2008, 32); in altri termini, la capacità di trasformare, con il potere dei propri occhi, la variegata diversità del reale in una visione di perfetta armonia, fatta di lievi sfumature: uno sguardo metamorfico, il suo, che, irradiandosi da un senso intimo di unitarietà, ha sempre trovato nella bellezza il proprio punto sorgivo. Come ha spiegato la scrittrice, infatti, l'amore per il bello è scaturito in primo luogo da una reazione viscerale nei confronti dell'esteticamente brutto, sia a livello umano, sia in ambito artistico/architettonico – una reazione assimilabile a un'autentica sofferenza psicofisica. Non a caso, Wharton lamenta come, in virtù di un'eccezionale memoria visiva avuta in dono dalla natura, fin dalla prima infanzia la bruttezza s'imprimesse a fuoco nella sua mente, suscitando in lei fenomeni di intollerabile dissonanza cognitiva che si palesavano, a tratti, attraverso un'inquietudine prossima alla paura e, in particolare nel caso dell'umana sproporzione, con un sentimento "freddo e crudele" che, su sua stessa ammissione, non riuscì mai a superare (1990, 1072).

Grazie allo sguardo "unificante" di Wharton, il tabernacolo fiorentino, reso nel testo attraverso un'efficace ecfrasi, si trasforma, dunque, in un cronotopo, il quale trasporta la protagonista lungo il flusso della vita, portandola a contatto visivo e sonoro con diverse culture e periodi storici, con manifestazioni dell'umana grandezza in ambito artistico e letterario, e con momenti dolorosi, a tratti tragici, ma sempre significativi per la storia della civiltà e delle idee, la religione, la letteratura e l'arte:

As I gazed the mediaeval bosses of the tabernacle of Orcagna seemed to melt and flow into their primal forms so that the folded lotus of the Nile and the Greek acanthus were braided with the runic knots and fish-tailed monsters of the North, and all the plastic terror and beauty born of man's hand from the Ganges to the Baltic quivered and mingled in Orcagna's apotheosis of Mary. And so the river bore me on, past the alien face of antique civilizations and the familiar wonders of Greece, till I swam upon the fiercely rushing tide of the Middle Ages, with its swirling eddies of passion, its heaven-reflecting pools of poetry and art; I heard the rhythmic blow of the craftsmen's hammers in the goldsmiths' workshops and on the walls of churches, the party-cries of armed factions in the narrow streets, the organ-roll of Dante's verse, the crackle of the fagots around Arnold of Brescia, the twitter of the swallows to which St. Francis preached, the laughter of the ladies listening on the hillside to the quips of the Decameron, while plague-struck

Florence howled beneath them — all this and much more I heard [...]. (Wharton 1968, 17)

Attraverso questa fantasia, che si manifesta in un'esperienza sinestesica di fruizione dell'opera d'arte, la donna riesce a superare, perlomeno temporaneamente, la drammatica solitudine morale patita nel corso del suo cammino terreno, ponendosi in contatto con la storia dell'umanità attraverso l'ascesa alla sfera dell'ideale – il tutto, nell'inconsapevolezza totale del coniuge, figura esemplare del disperante materialismo evidentemente imputato da Wharton alla società statunitense dell'epoca.

5. La morte di Maria e l'apparentamento ironico

Sempre per quanto attiene al capolavoro di Orcagna, occorre precisare com'esso sia caratterizzato, sul lato posteriore, da un'ulteriore scena marmorea che, significativamente, raffigura la morte di Maria e la sua successiva assunzione in paradiso: in questa luce, ci pare lecito ipotizzare un nesso figurale tra la protagonista e la Vergine Madre di Dio. A tal riguardo, urge puntualizzare che, nella cultura popolare degli Stati Uniti dell'Ottocento, la figura della Madonna godeva di una sorprendente popolarità: nonostante la nota diffidenza protestante nei confronti di manifestazioni di arte devozionale, l'iconografia mariana occupava infatti ampio spazio nelle riproduzioni dell'epoca, specie nelle litografie, stampe e riviste (Alvarez Hayes 2016). La Vergine era concepita in termini non strettamente teologici, bensì in quelli di icona secolare; nello specifico, la sua figura era strumentalizzata al fine di assicurare fattezze immediatamente e universalmente riconoscibili alle già citate prassi culturali tese a un controllo sociale morbido ma efficace della componente muliebre. La sua immagine di “Regina del cielo”, mutuata dall'immaginario cattolico, si prestava, infatti, perfettamente alla concettualizzazione del predetto prototipo di femminilità tradizionale di “Regina della Casa” e angelo domestico (Alvarez Hayes 2016, 202-48). Una figura, appunto, preposta, in virtù della sua irrepreensibilità etica, a esercitare una forma d'intercessione mariana presso il Cielo affinché assolvesse i suoi congiunti, in specie gli uomini della famiglia, dai peccati inevitabilmente commessi nella sfera pubblica, ambito caratterizzato, secondo l'opinione corrente, dalla pervicace amoralità tipica di uno sfrenato capitalismo.

Nell'alveo figurale del racconto, il predetto apparentamento assume, tuttavia, una connotazione ironica che si manifesta nel finale, contrassegnato da un clamoroso anticlimax. Lo Spirito, colpito dall'afflizione della donna, le concede, finalmente, il compagno ideale, l'animo affine cercato invano in vita. Tale circostanza sembrerebbe confermare l'ipotesi che Wharton si avvalga della parabola esistenziale della protagonista di "The Fullness of Life" per dipingere un quadro a tinte fosche della condizione muliebre negli Stati Uniti dell'Ottocento, temperie in cui le donne non parrebbero poter aspirare al vero amore se non dopo la morte (Farwell 2006, 15). Inizialmente, l'incontro tra i due rivela una perfetta comunanza di passioni e interessi – tra cui la natura, le arti e la letteratura – al punto tale che l'uomo si spinge fino a immaginare, nei minimi dettagli, la futura dimora da condividere con la sua sposa celeste:

[...] Have I not always seen it in my dreams? It is white, love, is it not, with polished columns, and a sculptured cornice against the blue? Groves of laurel and oleander and thickets of roses surround it; but from the terrace where we walk at sunset, the eye looks out over woodlands and cool meadows where, deep-bowered under ancient boughs, a stream goes delicately toward the river. Indoors our favorite pictures hang upon the walls and the rooms are lined with books. (Wharton 1968, 17)

Tuttavia, pur prossima a realizzare, finalmente, il suo più grande desiderio, la donna ha un incredibile ripensamento. La sua mente, infatti, si volge indietro, al tanto vituperato consorte terreno:

"A home, [...] a home for you and me to live in for all eternity?"
"Why not, love? Am I not the soul that yours has sought?"
"Y–yes–yes, I know—but, don't you see, home would not be like home to me, unless..."
"Unless?" he wonderingly repeated. She did not answer, but she thought to herself [...], "Unless you slammed the door and wore creaking boots". (Wharton 1968, 18)

In un crescendo di preoccupazione, ella interroga lo Spirito in merito alla sorte *post mortem* del marito:

"I want to ask you a question", she said, in a troubled voice.
"Ask", said the Spirit.
"A little while ago", she began, slowly, "you told me that every soul which has not found a kindred soul on earth is destined to find one here".
"And have you not found one?" asked the Spirit.
"Yes; but will it be so with my husband's soul also?"

“No”, answered the Spirit of Life [...], “for your husband imagined that he had found his soul’s mate on earth in you; and for such delusions eternity itself contains no cure”.

She gave a little cry. [...]

“Then – then what will happen to him when he comes here?”

“That I cannot tell you. Some field of activity and happiness he will doubtless find, in due measure to his capacity for being active and happy”. (Wharton 1968, 18)

Appreso che all’uomo, al contrario di lei, non sarà concesso di incontrare la compagna ideale con cui condividere l’eternità – quell’anima gemella che egli, nella sua inguaribile ottusità, non ha mai nemmeno immaginato poter essere altri che la propria moglie – la protagonista, pur di fronte all’allettante prospettiva celeste, si risolve a declinare l’offerta, antepoendo, come da consuetudine nella vita terrena, le esigenze del coniuge alle proprie:

She turned abruptly to her kindred soul, who stood listening with a mien of wonder and dismay. Don’t you see, she said, that I can’t possibly go with you? But what do you intend to do? asked the Spirit of Life. What do I intend to do? she returned, indignantly. Why, I mean to wait for my husband, of course. If he had come here first HE would have waited for me for years and years; and it would break his heart not to find me here when he comes. She pointed with a contemptuous gesture to the magic vision of hill and vale sloping away to the translucent mountains. He wouldn’t give a fig for all that, she said, if he didn’t find me here. (ibid.)

Stupito dall’inatteso voltafaccia, lo Spirito richiama la donna a una riflessione sul carattere irreversibile della scelta: “But consider [...] that you are now choosing for eternity. It is a solemn moment” (ibid.). Quest’ultima, dal canto suo, replica con cinica amarezza, giungendo persino – in virtù, crediamo, della propria esperienza pregressa di “true woman” – a negare la fondatezza del libero arbitrio professato dallo Spirito: “Choosing! she said, with a half sad smile. Do you still keep up here that old fiction about choosing? I should have thought that you knew better than that” (ibid.). Dal suo punto di vista, avendo ella interiorizzato gli obblighi muliebri – domestici e coniugali – tipici della temperie, la rinuncia all’anima gemella e alla felicità eterna per accogliere, a tempo debito, il consorte nell’aldilà risulta, infatti, inevitabile:

[...] don’t you understand that I shouldn’t feel at home without him? It is all very well for a week or two – but for eternity! After all, I never minded the creaking of his boots, except when my head ached, and I don’t suppose it will ache here; and he was always so sorry when he had slammed the door, only he never could

remember not to. Besides, no one else would know how to look after him, he is so helpless. [...] She turned to her kindred soul and looked at him gently, almost wistfully. I am sorry, she said. [...] And without pausing to hear his answer she waved him a swift farewell and turned back toward the threshold. (ibid.)

Pur avendo ottenuto, su mandato divino, l'opportunità dell'agognata realizzazione personale a lei negata durante il percorso terreno, la donna persiste, a dispetto di tutto, nella propria ostinata convinzione della sacralità della missione di sposa e dell'indissolubilità del vincolo nuziale. Così facendo, la protagonista di Wharton interpreta in senso letterale il già citato compito, affidato alle eroine angelicate delle sopra richiamate rappresentazioni ideologiche, di aspettare l'arrivo dei propri congiunti in Paradiso, preparando loro la strada per un trapasso meno traumatico possibile e, secondo il predetto modello mariano, intercedendo presso il Cielo al fine di assicurare loro l'eterna letizia.

6. Conclusioni

Portato di un'avvertita forzatura ironica, da parte di Wharton, della metafora dell'angelo domestico, la protagonista mantiene, anche nella vita ultraterrena, il ruolo subalterno e assistenziale secondo le convenzioni dell'epoca già lodevolmente assolto nel corso del cammino mortale, dimostrando così di non riuscire a concepire la propria collocazione esistenziale se non nel matrimonio e nelle incombenze domestiche. Nel corso del racconto, il personaggio mostra di possedere inclinazioni e competenze culturali, artistiche e scientifiche analoghe a quelle riferite da Wharton. Tuttavia, se per l'autrice tali qualità sono state un prezioso fulcro creativo e, in quanto tali, hanno rappresentato una modalità di affermazione del sé decisamente in conflitto con le tendenze sessiste del secolo, nel caso della protagonista i suddetti istinti sono, invece, repressi e convogliati in un supremo atto di obbedienza sociale che conferma, con amara ironia, quanto il paradigma della *True Womanhood* e le conseguenti distorsioni delegittimanti del ruolo muliebre avessero allignato nella cultura statunitense, paradossalmente in primo luogo proprio nelle donne – che di questa ideologia erano le vittime – dando vita a un rigido condizionamento sociale lesivo del libero arbitrio individuale, in particolare dell'esigenza di realizzazione personale. Alla sventurata protagonista, dunque, il trapasso nell'aldilà non guadagna la beatitudine perpetua ma finisce, invece, per

trasformarsi in un ritorno all'esiziale routine domestica conosciuta in vita. In questa luce, non le rimane che attendere pazientemente il momento in cui il consorte abbandonerà le proprie spoglie mortali e la raggiungerà in paradiso, trascorrendo il suo tempo in trepidante ascolto del prosaico, sempiterno e familiare "creaking of his boots".

Bibliografia

- Alvarez Hayes, Elizabeth. 2016. *The Valiant Woman: The Virgin Mary in Nineteenth-Century American Culture*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Angell James, John. 1854 [1852]. *Female Piety: Or The Young Woman's Friend and Guide Through Immortality*. New York: Robert Carter & Brothers. <https://archive.org/details/femalepietyoryo02jamegoog/page/n6/mode/2up> (20/08/2022).
- Auchincloss, Louis. 1971. *Edith Wharton. A Woman in her Time*. New York: Viking Press.
- Balestra, Gianfranca. 2012. "Women Writers on the Verge of the Twentieth Century: Edith Wharton *et al*". *RSA Journal* vol. 23: 10-24.
- Beer, Janet. 1997. *Kate Chopin, Edith Wharton and Charlotte Perkins Gilman: Studies in Short Fiction*. London: Macmillan.
- Benstock, Shari. 1994. *No Gifts from Chance. A Biography of Edith Wharton*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Craig, Theresa. 1996. *Edith Wharton: A House Full of Rooms, Architecture, Interiors, and Gardens*. New York: Monacelli Press.
- Dwight, Eleanor. 1999. *Edith Wharton. An Extraordinary Life. An Illustrated Biography*. New York: Henry N. Abrams.
- Eichner, Hans. 1976. *The Eternal Feminine: An Aspect of Goethe's Ethics*. In Johann Wolfgang von-Goethe. *Faust*. Ed. by Walter Arndt and Cyrus Hamlin, 615–24. New York: Norton.
- Farwell, Tricia M. 2006. *Love and Death in Edith Wharton's Fiction*. Bern: Peter Lang.
- Gilbert, Sandra. M., and Susan Gubar. 1984. *The Madwoman in the Attick*. New Haven: Yale University Press.
- Hatch, Nathan O. 1989. *The Democratization of American Christianity*. New Haven: Yale University Press.

- Hawthorne, Nathaniel. 1910. *Letters of Hawthorne to William D. Ticknor*. Newark: Carteret Book Club.
- Hellman, Caroline. 2011. *Domesticity and Design in American Women's Lives and Literature: Stowe, Alcott, Cather, and Wharton Writing Home*. London: Routledge.
- Hoffman, Johan M. 2007. "She Loves with Love That Cannot Tire: The Image of the Angel in the House across Cultures and across Time". *Pacific Coast Philology* vol. 42, no. 2: 264-71.
- Lee, Hermione. 2008. *Edith Wharton*. New York: Vintage.
- Lewis, R. W. B.. 1975. *Edith Wharton. A Biography*. New York: Harper and Row.
- Perkins Gilman, Charlotte. 1911. *The Man-made World, or, Our Androcentric Culture*. New York: Charlton Company.
- Perkins Gilman, Charlotte. 1979 [1915]. *Herland*. New York: Pantheon Books.
- Singley, Carol J. 1998. *Edith Wharton: Matters of Mind and Spirit*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Showalter, Elaine. 1995. "Smoking Room". *Times Literary Supplement*, 16 June.
- Stokes, Claudia. 2014. *The Altar at Home. Sentimental Literature and Nineteenth-Century American Religion*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Welsh, Alexander. 1971. *The City of Dickens*. Cambridge: Harvard University Press.
- Welter, Barbara. 1966. "The Cult of True Womanhood: 1820-1860". *American Quarterly* vol. 18, no. 2: 151-74.
- Welter, Barbara. 1976. *Dimity Convictions: The American Woman in the Nineteenth Century*. Athens: Ohio University Press.
- Wharton, Edith. 1968. *The Collected Short Stories of Edith Wharton*. Ed. and with an introd. by R. W. B. Lewis. New York: Scribner's.
- Wharton, Edith. 1988. *The Letters of Edith Wharton*. Ed. by R. W. B. Lewis and Nancy Lewis. New York: Scribner's.
- Wharton, Edith. 1990. *Life and I*. In *Novellas and Other Writings*. Ed. by Cynthia Griffin Wolff, 1071-96. New York: The Library of America.
- Wharton, Edith. 2008 [1934]. *A Backward Glance*. Ed. by Cynthia Griffin Wolff, 767-1068. New York: The Library of America.

Giulio Segato

Università degli Studi di Udine
giulio.segato@gmail.com

“A Child of God Much Like Yourself Perhaps”: An Ecocritical Reading of Cormac McCarthy’s *Child of God*

ABSTRACT

Cormac McCarthy’s fiction has been widely studied through the lens of Ecocriticism, probably because nature plays a prominent role in his novels in which the setting is often a decisive narrative element. The most relevant environmental analyses concern *The Trilogy Border* novels, *Blood Meridian* and, of course, *The Road*, a post-apocalyptic novel fundamentally centered on the environment issue. This study investigates McCarthy’s *Child of God*, his shortest novel, from an ecocritical point of view, despite the apparent absence of environmental characters in the book. *Child of God* could be considered McCarthy’s early concern with the Twentieth-century industrial development’s impact on the environment: the early dissolution of the protagonist’s family farm, taken away by the State, for instance, coincides with the start of the human dissolution of the protagonist, a psychopath murderer. Here, McCarthy’s defiance of the environmentally reckless present is equated with the mental illness of the protagonist, Lester Ballard. By investigating one of McCarthy’s most significant early novels through an ecocritical approach, it will be possible to better understand the author’s environmental turning point in his late novels as well.

KEYWORDS: Cormac McCarthy, *Child of God*, Ecocriticism, Violence, Anthropocentrism.

1. Cormac McCarthy and Ecocriticism

Many of Cormac McCarthy’s novels have been analyzed through the ecocritical lens (e.g. Bell 1998). This is probably because his prose features frequent and extended descriptions of landscapes and natural processes, and setting is often a fundamental issue. In McCarthy’s novels, nature is not really restricted to landscape images. On the contrary, the writer highlights the complexity and dynamics between the environment and its inhabitants. Both

living and non-living components belong to it, as well as the relations between them and processes which could be invisible to the observer. Here the concept of nature needs to be clarified. Lawrence Buell in *The Future of Environmental Criticism* gives a short and clear definition of nature: “[nature is] the material world, sometimes but not invariably including human beings” (2005, 143). Another fundamental definition, crucial to understand the complexity of *Child of God*, is that of Timothy Morton: “Nature is...animals, trees, the weather... the bioregion, the ecosystem. It is both the set and the contents of the set. It is the world and the entities in that world” (2007, 18).

Two of the most significant studies focused on environmental aspects in Cormac McCarthy’s novels are Georg Guillemin’s *The Pastoral Vision of Cormac McCarthy* (2004) and Dianne C. Luce’s *Reading the World: Cormac McCarthy’s Tennessee Period* (2009). Later, other critics such as Andrew Keller Estes investigated several aspects of McCarthy’s natural imagery and the relationship between the human and nonhuman worlds and contributed to the discussion on McCarthy’s natural environment and its meanings in the novels. *Blood Meridian* in particular, arguably his masterpiece, and the 2007 Pulitzer Prize-winner *The Road*, definitely an environmental novel, have received great attention from ecocritical scholars¹. This essay provides an ecocritical reading of *Child of God*, one of the McCarthy’s early novels, rarely studied through an environmental approach.

2. Child of God

According to Stephanie Sarver, the author of *Agriculture and Nature in American Writing*, due to the diversity of ecocritical practice such a critical approach should focus not only on trees and rivers inhabiting texts but also on the “nature inherent in humans and in settings in which human beings figure prominently: in dooryards, in cities, and in farms” (1999, 76). Defined as such, ecocriticism is appropriate for Cormac McCarthy’s novels not only because of the overwhelming presence of non-human nature throughout his work, but also

¹ There are many articles on ecocritical readings of Cormac McCarthy’s *The Road*. It is possible to find a partial list of them at: www.cormacmccarthy.com/wp-content/uploads/McCarthyEnglishBib_20111026.pdf (12/09/2021).

because of non-human nature’s important influence on the ideas and actions of his human characters. The novel narrates the bitter and sordid story of Lester Ballard’s dispossession and alienation in rural Sevier County, Tennessee, during the 1960s. The novel is based on a real murder case, which occurred in the same state the decade before. As opposed to writing a standard murder mystery revolving around the killer, McCarthy creates a devastating yet remarkable tale of the lost and morally confused Lester Ballard, the novel’s main protagonist. Although Ballard commits several acts of brutal crimes, McCarthy manages to portray him as more than merely despicable: he is a monster, yet a human monster. Lester’s mythical exile takes the narrative form of his eviction from the family farm in the opening of the novel:

In the pines the voices chanted a lost litany. Then they stopped. A murmur went through the crowd. The auctioneer had handed over the microphone to another man. The other man said: Holler at the sheriff yonder, C B.
The auctioneer waved his hand at him and bent to the man standing in front of him. Small man, ill-shaven, now holding a rifle.
What do you want, Lester?
I don’t told ye. I want you to get your goddamn ass off my property. And take these fools with ye.
Watch your mouth, Lester. They’s ladies present. I don’t give a fuck who’s present.
It ain’t your property.
The hell it ain’t.
You done been locked up once over this. I guess you want to go again. The high sheriff is standin right over yonder. (McCarthy 1993, 6-7)

From this point on, Ballard lives in a series of ever more miserable dwellings, like rented shacks, jail cells, or caves in the bowels of the earth, and ends up in an asylum for the criminally insane. His crimes conversely rise to an increasing horror, from voyeurism and petty theft, to arson, murder, mutilation, and necrophilia.

This ecological reading of Lester Ballard is based on Vereen Bell’s statement that Ballard’s “whole state of being is one of loss [...] of isolation from the ecological coherence of his environment, both human and unhuman” (1988, 64). Ballard’s loss of being is the result of two interrelated conditions: his inability to connect with either human society or nature, and society’s failure to recognize his emotional and intellectual disability.

Child of God is divided into three parts with a few polyphonic narrative voices. The omniscient narrator maintains an impartial position throughout,

leading us through Lester's miserable existence, inviting us to appraise judgment on him, although the narrative consciousness itself never does. In the first part of the novel there is a group of unidentified narrators from Sevierville retrospectively telling Ballard's story and framing it within that community's mythology and historical awareness. The second and third parts of the novel increasingly leave culture and community behind as Lester goes from squatter to cave-dweller to serial killer, showing the increasing influence of the typical McCarthy's 'wilderness aesthetic', as Ballard becomes increasingly connected with pre-modern phenomena.

3. Ballard and anthropocentrism

This examination of the novel explores how the characters' perspectives on nature reflect and inform their actions. McCarthy's third novel chronicles Ballard's downward spiral because of his conflict with the anthropocentrism of the Sevier County community and the institutional functionaries serving that citizenry.

The first scene is highly symbolical. During the eviction of his lands, Lester is clubbed unconscious with the result that he "never could hold his head right after that" (McCarthy 1993, 9). This episode reveals how acts of violence are sanctioned by the normative community instigating, mythologizing, and perhaps even seeking a figure such as Lester within their own historical memory. This violent act leaves Lester bleeding from the ears, and it brutally confirms his dispossession, serving as a catalyst for his later acts in which he attempts to replicate the world he has been evicted from:

He was layin flat on the ground lookin up at everybody with his eyes crossed and this awful pumpknot on his head. He just laid there and he was bleedin at the ears. Buster was still standin there hold in the axe. They took him on in the county car and C B went on with the auction like nothing had ever happen but he did say that he caused some folks not to bid that otherwise would of, which may have been what Lester set outat, I don't know. (ibid.)

Shortly thereafter Lester starts a conflict with the inhabitants of Sevier as well as with nature, despite making initial efforts to integrate socially and commercially in the society of Sevier County. In each case, the citizens fail to integrate the various stories surrounding him as well as describing a person

incapable of functioning within their society as an independent adult. So, the main question that the novel tries to answer is possibly this one: what are the consequences for Southern communities when they abandon their traditional attachments? In *Child of God* we see the Southern pastoral myth dissolving into history that is well represented by Agrarianism, as Christopher J Walsh suggests (2009).

Although Ballard is intellectually and emotionally handicapped, he is capable of absorbing society's view of nature and the way society views the relationship between the sexes. Perceiving social values through what Bell calls his “ambiguous innocence”, Lester Ballard mimics the actions of those around him in an anthropocentric society. As such, he represents a dark parody of conventional social thinking that helps explain the narrator's direct address to the reader that Ballard is “a child of God much like yourself perhaps” (McCarthy 1993, 4).

The effect of industry's arrival and subsequent departure is also evident in the “human structures on the land that hint at the decline of subsistence agriculture” (Berry 2008, 70). Ballard's shabby farm, Waldrop's ruined shack, and Ruebel's junkyard all point towards the decline in small-scale farming during the Great Depression. While Lester loses the Ballard family farm to the county government, Kirby is destroyed by his self-produced whisky while his fields sprout bushes and honeysuckle, and Ruebel watches his family disintegrate as he peddles the parts of wrecked cars and industrial trash from his dump.

In its quest for order and conformity, in its belief in perpetual economic growth and endless technological advancement, anthropocentric society ignores the ecological consequences of its actions and “displays a disposition toward violence against anything impeding its notion of progress” (Bell 1988, 55). In this perspective Lester Ballard symbolizes the man either refusing or failing to conform to the conventional society values and standards, and yet he reflects them at the same time². This is most subtly portrayed by the community narrators who speak of Ballard's treatment of animals. In these instances, their stories of Ballard's mistreatment of animals lead to their own stories of animal

² For a more in-depth analysis of this topic, please see Bartlett (2000).

abuse. In all these cases, Ballard's stories lead to those of more conventional citizens. This connection confirms Bell's assertion that the difference between Ballard and conventional society "is one of degree, not kind" (1988, 62), thus revealing the philosophical foundation that is responsible for that decline.

Many scenes in the novel represent the mistreating of animals made by both Ballard and Sevier County citizens, but one has a specific symbolic role. When Ballard goes to Ralph's house and, while waiting for him, gives his son a living robin:

He went on up the porch steps and entered the house. He spoke with the woman but his eye was on the daughter. She moved ill at ease about the house, all tits and plump young haunch and naked legs. Cold enough for ye? said Ballard.

What about this weather, said the woman.

I brung him a playpretty, Ballard said, nodding to the thing in the floor.

The woman turned her shallow dish-shaped face upon him. Done what? she said.

Brung him a playpretty. Looky here.

He hauled forth the half froze robin from his shirt and held it out. It turned its head. Its eye flicked.

Looky here, Billy, said the woman.

It didn't look. A huge headed bald and slobbering primate that inhabited the lower reaches of the house,

familiar of the warped floorboards and the holes tacked up with food tins hammered flat, a consort of roaches and great hairy spiders in their season, perennially benastied and afflicted with a nameless crud.

Here's ye a playpretty.

The robin started across the floor, its wings awobble like lateen sails. It spied the... what? child? child,

and veered off toward a corner. The child's dull eyes followed. It stirred into sluggish motion.

Ballard caught the bird and handed it down. The child took it in fat gray hands.

He'll kill it, the girl said. (McCarthy 1993, 73)

In this scene, apparently marginal in the novel, the little son is described like a monster: he is a slobbering primate living in the basement among spiders and roaches. On closer inspection, the child looks like Ballard himself (in the final section of the novel Ballard will be forced to live in the underground caves). The violence of the child on the robin metaphorically represents the violence of Ballard against the population of Sevier. Both characters are violent outcasts, but, clearly, they are also products of the society in which they live. In this perspective, it is not surprising that the reader, despite the heinous and brutal crimes committed by Ballard, in the end struggles to condemn him.

If McCarthy is to be considered an environmentalist writer, what is the significance of the fact that his most Thoreauvean character is a necrophiliac? Precisely because Ballard functions outside conventional society and prevents the smooth functioning of the institutions by supporting the economic status quo, Anthropocentric society finds it necessary to confine him. Resistance to the environmentally irresponsible status quo, the novel suggests, is equated with mental illness. Sevier County’s anthropocentrism is responsible for dooming Ballard. He simply cannot coexist with conventional societal expectations. In this perspective, *Child of God* deals with a fundamental topic of McCarthy’s fiction: the attempt to undermine anthropocentric exploitation and miscomprehension of nature.

Nature has a central role in McCarthy’s poetics. In his novels, nature is at the same time dark and beautiful, welcoming and dangerous. The story of Ballard could be seen as a return to nature that dismantles the myth of the return to nature as a naive reconstitution of a lost unity. Finally, the novel wants to reveal that, in reality, nature itself, and above all human nature, has a murky dimension with which we must deal.

References

- Bartlett, Andrew. 2000 [1991]. “From Voyeurism to Archaeology: Cormac McCarthy’s *Child of God*”, *Southern Literary Journal*, vol. XXIV. No. 1: 3-15. 2000
- Bell, Vereen. 1998. *The Achievement of Cormac McCarthy*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Bennett, Michael and Teague David. 1999. “Urban Ecocriticism: An Introduction”. In *The Nature of Cities: Ecocriticism and Urban Environments*. Eds. M. Bennett and W. D. Teague, 3-14. Tucson: University of Arizona Press.
- Berry, Wesley. 2008. “The Lay of the Land in the Cormac McCarthy’s *The Orchard Keeper* and *Child of God*”, *The Southern Quarterly*, 38.4: 61-77.
- Buell, Lawrence. 2005. *The Future of Environmental Criticism. Environmental Crisis and Literary Imagination*. Malden: Blackwell Publishing.
- Guillemin, Georg. 2004. *The Pastoral Vision of Cormac McCarthy*. College Station: A & M University Press.
- Luce, Dianne C. 2009. *Reading the World: Cormac McCarthy’s Tennessee Period*. Columbia: University of South Carolina Press.

- Mazel, David. 2000. *American Literary Environmentalism*. Athens: University of Georgia Press.
- McCarthy, Cormac. 1993. *Child of God*. New York: Random House.
- McCarthy, Cormac. 2006. *The Road*. New York: Alfred A. Knopf.
- Morton, Timothy. 2007. *Ecology without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sarver, Stephanie. 1999. *Uneven Land. Nature and Agriculture in American Writing*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Walsh J. Christopher. J. 2009. *In the Wake of the Sun. Navigating the Southern Works of Cormac McCarthy*. Austin: Newfound Press.

Alessandra Goggio

Università degli Studi di Milano La Statale

alessandra.goggio@unimi.it

“Di notte, quando non riusciva a dormire, leggeva a lungo Walser”. Su alcune affinità fra Christian Kracht e Robert Walser

ABSTRACT

“At night, when sleep eluded him, he read Walser at length”. On some affinities between Christian Kracht and Robert Walser

This contribution aims to illustrate some affinities between two Swiss-German writers from different literary periods: Christian Kracht, a contemporary author particularly appreciated by critics, and Robert Walser, an eclectic writer of the *Moderne*. After a brief analysis of Kracht's relationship with his motherland and its culture, the paper will move on to an examination of two 'exemplary' works by these authors – the novel *Faserland* and the *Prosastück Der Spaziergang* –, focusing on highlighting evident similarities between these texts and in general in the textual poetics and in the construction of authorial identity – in particular with regard to the *Selbstinszenierung* (self-staging) of the author both in fiction and reality – of these two Swiss writers.

KEYWORDS: Christian Kracht, Robert Walser, affinities, poetics, authorial self-staging.

1. Introduzione

Nel folto gruppo di scrittrici e scrittori che dalla Riunificazione hanno popolato il panorama letterario di lingua tedesca, un posto d'eccezione è occupato senza alcun dubbio da Christian Kracht (1966-), autore svizzero che dal suo debutto nel 1995 con il romanzo *Faserland* ha attirato su di sé

l'attenzione degli addetti ai lavori sia con le sue opere¹, molto differenti fra loro eppure contrassegnate da una fitta rete di motivi ricorrenti nonché dalla presenza di innumerevoli echi e rimandi intertestuali più o meno espliciti, sia con il suo modo di presentarsi alla critica e al pubblico in un continuo gioco di rifrazioni e sovvertimenti fra realtà e letteratura, autenticità e messinscena, identità autoriale e alter ego finzionali².

Il presente contributo, lungi dall'arrogarsi la pretesa di poter offrire un'interpretazione esauriente del 'fenomeno Kracht', intende proporre una chiave di lettura inedita, mettendo in luce affinità motiviche, narrativo-strutturali e perfino di identità autoriale con uno scrittore elvetico primonovecentesco che a un primo sguardo non potrebbe essere considerato più dissimile da Kracht: Robert Walser (1878-1956).

Partendo da alcune considerazioni iniziali sul rapporto dello stesso Kracht con la sua madrepatria e la cultura svizzera, vedremo non solo come Walser venga esplicitamente citato nella sua opera, ma anche come due testi 'esemplari' di questi autori – vale a dire *Faserland* e *Der Spaziergang* – mostrino palesi similarità dal punto di vista sia dei temi affrontati sia del modello narrativo sfruttato. Sulla scorta di tale breve disamina 'comparativa' muoveremo infine a riflessioni di più ampio respiro su ulteriori somiglianze poetologiche e di costruzione dell'identità autoriale fra i due scrittori elvetici.

2. Kracht e la (cultura) Svizzera: un rapporto ambiguo

¹ Al netto di numerosi lavori di curatela (quali l'antologia 'pop' *Mesopotamia. Ein Avant-Pop-Reader*, 1999), di stampo giornalistico (si ricordi l'esperienza presso il periodico *Tempo* dal 1991 al 1995, fondamentale per la sua formazione di scrittore, e la direzione, insieme a Eckhart Nickel, della rivista *Der Freund*, 2004-2006) e in collaborazione con altri autori (*in primis* il famoso 'dialogo del quintetto popculturale' *Tristesse Royale*, con Joachim Bessing, Eckhart Nickel, Alexander von Schönburg e Benjamin von Stuckrad-Barre del 1999), Kracht ha a oggi firmato sei romanzi (*Faserland*, 1995; 1979, 2001; *Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten*, 2008; *Imperium*, 2012; *Die Toten*, 2016; *Eurotrash*, 2021), una raccolta di reportage di viaggio (*Der gelbe Bleistift*, 2000) e una miscellanea contenente testi di varia natura (*New Wave. Ein Kompendium*, 2006).

² Oltre, infatti, al lungo dibattito suscitato da *Faserland*, accolto inizialmente con riserve per assurgere invece ben presto a successo editoriale e infine essere considerato il testo capostipite della cosiddetta *neue Popliteratur* tedesca, non è possibile dimenticare il caso sorto intorno alla pubblicazione di *Imperium* nel 2012 nonché lo scalpore suscitato dalle dichiarazioni dello stesso Kracht in merito ad alcuni abusi subiti durante l'infanzia – dichiarazioni rilasciate durante la prima delle sue (a oggi ancora eccezionalmente inedite) *Poetikvorlesungen* presso l'Università di Francoforte nel 2018 e richiamate altresì nel suo ultimo romanzo, l'autofiction *Eurotrash*.

Sebbene Kracht sia, almeno per quanto riguarda le sue origini familiari, tedesco e come tale venga spesso percepito, anche grazie alla trattazione, nei suoi scritti, di temi ‘tipicamente’ tedeschi, alla Svizzera, sua madrepatria e paese dell’infanzia, pertiene una posizione tutt’altro che marginale all’interno della sua opera. Se, infatti, lo spettro del totalitarismo (nazionalsocialista, ma non solo) aleggia inconfondibilmente in ogni testo krachtiano, similmente è possibile affermare che la presenza della Confederazione Elvetica costituisce una costante sin da *Faserland*, il quale, non a caso, presenta un viaggio che pur dipanandosi dal Nord al Sud della Germania giunge a termine proprio nella piccola repubblica alpina, dove il protagonista trova, almeno in apparenza, il punto d’arrivo delle sue peregrinazioni (Bühler und Marquardt 2009).

Tale presenza è sia rinvenibile anche laddove meno ce la si aspetterebbe, come nel caso dei reportage di viaggio di *Der gelbe Bleistift*, nei quali la Svizzera – e ciò che essa rappresenta: un luogo idilliaco e ordinato ma allo stesso tempo provinciale e insignificante – funge da ideale termine di comparazione ora per l’aeroporto di Tokio (Kracht [2000] 2021, 157), ora per il nome banale della valuta del Laos (40), sia esplicitamente manifesta, come nel caso del romanzo ucronico *Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten*, nel quale il mito dell’accogliente e neutrale Confederazione è ribaltato nell’esistenza di una fantomatica *Repubblica Sovietica Svizzera*, il cui ruolo nel sanguinoso e tragico secolo breve è quello di protagonista (in negativo) quasi assoluta.

Sempre la Svizzera poi è la patria materiale, spirituale e culturale del regista Emil Nägeli, protagonista del romanzo *Die Toten*, e di quella sua poetica cinematografica che riesce “innerhalb der Ereignislosigkeit das Heilige, das Unaussprechbare aufzuzeigen” (a mostrare, nell’assenza di avvenimenti, il sacro, l’indicibile³; Kracht [2016] 2019, 26); infine, in *Eurotrash*, pubblicizzato come sequel di *Faserland* e di fatto legato a doppio filo al romanzo di debutto⁴, rappresenta il cuore putrescente di un’Europa ormai avviata – come la madre dell’alter ego finzionale dell’autore – a un declino inarrestabile, ma anche, ancora una volta, l’inconscio *telos* di quell’errare nomadico e solitario di cui tutti

³ Salvo diversa indicazione la traduzione è sempre di chi scrive.

⁴ L’io narrante del romanzo non solo afferma in più punti di essere l’autore di *Faserland*, ma mostra anche somiglianze biografiche con il suo protagonista.

i personaggi dell'opera di Kracht paiono essere vittime (Bartels 2008; Stauffer und Weyand 2017), portando così a chiusura un cerchio aperto proprio con *Faserland* un quarto di secolo prima. E ancora: in un dialogo del 2001 con Joachim Bessing, Kracht definisce la Svizzera non un "großer Identitätspender" (grande dispensatrice di identità) bensì, al contrario, un "Verwischer" (obliteratore) di biografie e storie, siano esse personali o collettive (Kracht 2017, 168), rendendo di fatto la Confederazione Elvetica una sorta di sineddoche della sua stessa poetica, tutta tesa a sfocare, in una continua elusione e decostruzione di ogni realtà e assunto, sia la propria identità sia la storia – nella doppia accezione di *Geschichte* e di *Histoire* – per ricostruirle di volta in volta dentro e fuori i confini dei singoli testi.

Se il rapporto con la madrepatria pare quindi essere innervato di quell'ironica ambiguità che caratterizza il *modus operandi*, nella finzione così come nel mondo reale, di Kracht, non stupisce che lo stesso 'trattamento' sia riservato anche alla cultura artistica elvetica, in particolare quella letteraria. Ecco allora che il protagonista di *Faserland* non si astiene dal condannare, con il suo tipico atteggiamento manicheo e superficiale, il trittico 'svizzero' composto da Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt e Hermann Hesse, definendo i loro libri "dämlich" (stupidi) rispetto a quelli – letti obbligatoriamente durante il percorso scolastico – del tedeschissimo collega Thomas Mann, la cui tomba, situata nel cimitero di Kilchberg nei pressi di Zurigo⁵, diviene addirittura meta di un pellegrinaggio pseudoascetico dagli esiti fallimentari (Kracht 2002, 154-57). Sempre nel già citato dialogo con Bessing, Kracht sostiene poi di non essere mai riuscito a entrare in sintonia con l'opera di Frisch, dichiara di non voler nemmeno provare a leggere qualcosa di Adolf Muschg (Kracht 2017, 165) e deplora la "propaganda antipatriottica" di Urs Widmer (ibid. 170).

Tuttavia, così come tipico per la poetica di Kracht basata su un programmatico "vortäuschen, verstecken, Unsinn erzählen" (fingere, nascondere, raccontare cose senza senso; Amend und Lebert 2000), tali 'reprimende' non sono tanto da intendersi come testimonianze di un'idiosincrasia congenita nei confronti della cultura e letteratura elvetica – la cui esistenza viene addirittura negata in *Eurotrash* (Kracht 2021b, 88) – quanto piuttosto come una critica dissimulata alla scarsa cura da parte della stessa

⁵ Conrad Ferdinand Meyer, autore svizzero anch'egli seppellito a Kilchberg, non viene invece nemmeno nominato.

Svizzera per la propria tradizione artistica. Una questione, questa, che emerge con prepotenza in *Die Toten*, dove Nägeli, ennesimo alter ego dello stesso Kracht (Stauffer und Weyand 2017), è costretto a vagabondare nel mondo per poter realizzare la sua arte, ipostatizzando così il famoso detto *nemo propheta in patria*. Non solo: come evidenziato dallo stesso Kracht (cfr. Riniker 2018), il nome del protagonista, oltre a instaurare un rimando all’eccentrico protagonista del romanzo di Knut Hamsun che egli vorrebbe adattare per il cinema⁶, vuole richiamare Harald Naegeli, un precursore svizzero dei moderni *writers* à la Banksy, condannato nei primi anni Ottanta a qualche mese di prigione per alcune sue opere create sui muri di Zurigo, da un lato riabilitandone dunque la figura e dall’altra condannando invece la provincialità e ristrettezza mentale svizzera di fronte all’innovazione artistica.

Non pare dunque un caso che proprio in questo romanzo compaia, unica occorrenza nell’opera di Kracht, il nome di un altro poliedrico *Grenzgänger* fra generi e forme artistico-letterarie elvetico, per lungo tempo dimenticato e ignorato dalla critica (non solo svizzera) (Greven 2003): distrutto dalla morte del padre⁷, Nägeli, infatti, “[d]es Nachts, wenn er nicht schlafen konnte, las [...] lange im Walser” (di notte, quando non riusciva a dormire, leggeva a lungo Walser; Kracht 2019, 33-34) – una menzione, questa, che, al di là delle frequenti manipolazioni temporali presenti nei romanzi di Kracht, non può che riferirsi, data l’ambientazione negli anni ’30 del Novecento e l’affinità poetologica fra il fittizio regista e l’autore della *Moderne*⁸, a Robert e non di certo all’omonimo Martin.

Sarebbe dunque riduttivo ipotizzare che Kracht abbia scelto di nominare Walser secondo un principio di casualità; piuttosto questo dettaglio, apparentemente insignificante per la trama del romanzo, può essere letto, come in altri casi – quale quello del già citato esplicito richiamo a Thomas Mann in

⁶ Si tratta del romanzo dai tratti autobiografici *Mysterier* (Misteri, 1892), la cui figura principale si chiama per l’appunto Johan Nilsen Nagel.

⁷ A proposito del gioco autofinzionale e intertestuale che Kracht intesse nella sua opera, si noti che il padre di Nägeli muore presso la “Clinica evangelica Elfenstein, nella capitale” (Kracht 2019, 21); Elfenstein è tuttavia anche il nome della clinica di Winterthur ove il ‘Kracht-narratore’ di *Eurotrash* accompagna la madre alla fine del loro tour in Svizzera (Kracht 2021b, 164).

⁸ In tal senso, Nägeli può essere considerato alter ego anche dello stesso Walser.

Faserland – come un segnale per lettrici e lettori che vengono così “sensibilizzati” alla presenza di rimandi intertestuali ma anche ‘interpoetologici’ all’autore citato (Kreuzmair 2018). Lasciarsi suggestionare da una simile interpretazione può in effetti rivelarsi proficuo: già infatti a uno sguardo superficiale ma pur attento ad alcune delle peculiarità poetiche e poetologiche nonché relative alla *Selbstinszenierung* e *reflexion* (auto-messinscena e autoriflessione) autoriale dei due scrittori, emergono lampanti consonanze che rendono manifesto un rapporto di implicita – ma, come dimostra la citazione diretta, con tutta probabilità più che intenzionale – affinità ‘elettiva’ fra Walser e Kracht.

Onde giustificare tale affermazione, non potendo, data la mole e varietà della produzione sia di Kracht che di Walser, offrirne un’analisi completa, procederemo ora a evidenziare la presenza di alcuni aspetti comuni a partire dalle somiglianze riscontrabili fra due testi particolarmente significativi per la loro opera, ossia il romanzo *Faserland* e il *Prosastück Der Spaziergang*⁹, di volta in volta rimandando, laddove necessario, ad altri scritti e contesti relativi ai due autori.

3. A spasso fra il soggetto e il testo: *Faserland* e *Der Spaziergang*

Leggibile come un viaggio attraverso non solo la Germania occidentale di fine Novecento ma anche nel canone letterario di lingua tedesca¹⁰, *Faserland* abbonda di rimandi e richiami iper- e intertestuali a varie forme e generi così come a specifici testi e autori. Palese è la ripresa del romanzo picaresco con la sua tipica struttura episodica e l’inaffidabilità della narrazione in prima persona – il riferimento qui è in particolare al *Simplicissimus* di Grimmelshausen, con evidenti parallelismi per quanto concerne il protagonista ma anche riguardo all’analisi della condizione socio-morale della Germania sua contemporanea (Preece 2011) –, ma anche dell’*Adoleszenzroman*, che trova nel *Werther* goethiano e nell’*Anton Reiser* di Karl Philipp Moritz i suoi prototipi tedeschi (Gansel 2003),

⁹ La seguente analisi si basa sulla prima versione del testo, pubblicata nel 1917 come singolo volumetto nella collana “Schweizerische Erzähler” (Narratori svizzeri) dell’editore Huber & Co. (Walser 2021, 267); una seconda redazione con alcune modifiche venne in seguito inclusa dallo stesso Walser nella raccolta *Seeland*, edita nel 1920.

¹⁰ Numerosi sono i richiami anche ad altre tradizioni letterarie – una su tutte la poetica pop di matrice americana à la Bret Easton Ellis.

e ancora, pur se in modalità del tutto ironica, del *Bildungsroman* sette-ottocentesco (Glawion und Nover 2009).

Percepibili sono poi riverberi dei *Reisebilder* heiniani e, come già visto, di alcune opere di Thomas Mann – in particolare *Tonio Kröger* e *La morte a Venezia* – ma anche del Grass di *Katz und Maus* (Preece 2011), fino ad arrivare a *Die wilden Achtziger* (1987), analisi sociologica di Matthias Horx, che non a caso compare anche come figura nel romanzo (Kreuzmair 2018). Non sono poi da dimenticare ulteriori echi klopstockiani e goethiani né la ripresa dei modelli benjaminiani del *flâneur* e dandy (Biendarra 2002).

In questa congerie di influssi, impulsi di lettura e (ri)lettura è forse proprio quest’ultimo aspetto, ossia la presenza nel testo di un soggetto in movimento che osserva la frammentaria realtà lui circostante, cercando di registrarla e al contempo di (ri)produrla attraverso il medium linguistico e letterario, elevando dunque il motivo del movimento a “codice poetico” (Wellmann 1991) e “modello narrativo” (Albes 1999), a costituire il *trait d’union* più vistoso fra *Faserland* e *Der Spaziergang*. Entrambi i testi presentano, attraverso la prospettiva metafinzionale di un io che è allo stesso tempo soggetto esperiente e soggetto narrante e che mostra chiari tratti autobiografici – sui quali torneremo in seguito –, un ‘viaggio’, a piedi e nelle immediate vicinanze della propria abitazione per il passeggiatore walseriano, lungo tutta la Germania con ‘nuovi’ mezzi di trasposto per il protagonista di *Faserland*¹¹: ambedue i personaggi si muovono in un ambiente loro conosciuto, osservando la realtà in cui sono calati e corredando le proprie osservazioni con riflessioni di varia natura.

A livello di pura trama succede poco o nulla: non sono tanto i singoli episodi, corrispondenti a incontri con varie figure con le quali i protagonisti si intrattengono in modo del tutto superficiale, a costituire infatti il nucleo tematico, bensì il movimento stesso. Il vagabondare solitari e privi di una precisa meta assurge dunque ad azione e, contemporaneamente, a motore della narrazione (Wellmann 1991; Glawion und Nover 2009). Sia il protagonista-narratore de *Der Spaziergang* sia quello di *Faserland* sono infatti degli outsider che

¹¹ Rispetto agli altri personaggi dell’opera di Kracht – con la sola eccezione di quello di *Eurotrash* – il protagonista di *Faserland* compie un viaggio alquanto circoscritto, paragonabile, per gli standard postmoderni, alla passeggiata walseriana.

fingono di ‘mimetizzarsi’ nella società attraverso il proprio abbigliamento – un “vestito inglese giallo chiaro” per il Përoë walseriano (Walser 2021, 18) e un giaccone di Barbour per il giovane nomade di *Faserland*. Tuttavia, la loro non è che una posa, quel mettersi in scena tipico del dandy che rimane ancorato alla pura superficie del reale (Locher 2001; Biendarra 2002), così come dimostrano le osservazioni di entrambi gli io narranti, che più volte si scontrano con la materialità del mondo (post)moderno costellato di merci, marchi e pubblicità, come già evidenzia un passaggio di *Der Spaziergang* che sembra anticipare la poetica dell’archivio popletterario (Baßler 2002):

Ferner an Läden: Papier-, Fleisch-, Uhren-, Schuh-, Hut-, Eisen-, Tuch-, Kolonialwaren, Spezerei-, Galanterie-, Mercerie-, Bäcker- und Zuckerbäckerläden. [...] Ferner nicht zu übersehen oder zu vergessen: Aufschriften und Ankündigungen wie ‘Persil’ oder ‘Maggis unübertroffene Suppenrollen’ oder ‘Continental-Gummiabsatz enorm haltbar’ oder ‘Grundstück zu verkaufen’ oder ‘Die beste Milch-Schokolade’ oder ich weiß wahrhaftig nicht, was sonst noch alles.¹² (Walser 2021, 70)

Condannati a muoversi costantemente solo in ‘superficie’, entrambi i personaggi sono altrettanto incapaci di entrare in reale comunicazione con coloro che li circondano: così come il passeggiatore walseriano si limita a osservare un “alte[r], müde[r], arme[r], verlassene[r] Mann [...] in einem Wald am Boden [...], und zwar so erbärmlich, blaß und zum Sterben kläglich, so leidvoll und todesmatt” (povero vecchio stanco e abbandonato [...] steso al suolo nel bosco, [...] così miserevole, pallido, mortalmente penoso, così addolorato e stanco da morire” (ibid., 75) senza intervenire in alcun modo, così anche il protagonista di *Faserland* non riesce a comprendere il dolore esistenziale che attanaglia l’amico Rollo e fugge, lasciandolo solo al suo destino (Kracht 2002, 144-45).

Non solo: essi, a differenza degli eroi romantici, non riescono nemmeno a entrare in comunicazione con sé stessi né con la natura, se non per brevissimi momenti in cui si apre di fronte a loro una sorta di varco montaliano che fende la superficie e li fa sentire parte di un tutto, riuscendo, seppur per pochi attimi, a

¹² E poi altri negozi: negozi di cartoleria, di carne, di orologi, di scarpe, di cappelli, di ferro, di tessuti, di coloniali, di spezie, di accessori, di mercerie, di pane e di dolci. [...] E ancora, da non tralasciare o dimenticare: iscrizioni e annunci come ‘Persil’ o ‘Insuperabili dadi Maggi’ o ‘Tacchi di gomma Continental, estremamente durevoli’ o ‘Vendesi terreno’ o ‘Il miglior cioccolato al latte’ o non so davvero poi ancora cos’altro.

quietare quella loro “Sehnsucht [...] nach einem Ankommen an einem Ort, wo die Bewegung nicht mehr nötig ist; weil Ruhe herrscht innen und aussen” (desiderio [...] di giungere a un luogo dove il movimento non è più necessario; perché la pace regna dentro e fuori; Stefani 1985, 72). In ambedue i casi non si tratta di una mera fuga dalla realtà (Gees 2018), bensì di un momento fugace di esperienza ‘estetica’ nel senso originario della parola (Beretta 2008).

Un simile momento si ha in *Der Spaziergang* quando il passeggiatore, dopo essere stato costretto a fermarsi a un passaggio a livello, prima di riprendere il suo peregrinare, per qualche istante, riesce a percepire “die fabelhafte Tiefe” (la favolosa profondità) ed entrare in connubio con il mondo circostante e con il suo io più vero: “ich war nicht mehr ich selber, war ein anderer und doch gerade darum erst recht wieder ich selbst” (non ero più me stesso, ero un altro, eppure proprio per questo ero di nuovo davvero me stesso; Walser 2021, 57); un’esperienza analoga è quella che il protagonista e io narrante di *Faserland* ricorda di aver vissuto su una spiaggia di Mykonos, quando, attraverso un illusorio gioco di prospettive, ribalta il rapporto fra io e realtà, fra movimento e staticità, giungendo così a una nuova consapevolezza del sé e a un momento di assoluta quiete:

Mitten an diesem gräßlichen Ort, [...] sehe ich, ganz weit draußen, im heller werdenden Blau des Meeres einen Dampfer vorbeifahren. Ich zeige mit dem Finger auf den Dampfer, bewege mich dabei nicht und kann sehen, wie das Schiff sich in Relation zu mir bewegt. Ganz klein, hinten, wo der Horizont fast schon weiß ist, fährt es an meinem ausgestreckten Finger vorbei. Und das Beste daran ist: Meine Kopfschmerzen gehen weg, die Panik wegen den Schwulen geht weg, alles geht wieder in Ordnung. Es ist fast so, als ob ich keine Angst mehr haben müßte im Leben, für einen Moment. [...] Das ist natürlich etwas schwierig zu erklären, aber es ist ein bißchen so, als finde man seinen Platz in der Welt. Es ist kein Sog mehr, kein Ohnmächtigwerden angesichts des Lebens, das neben einem so abläuft, sondern ein Stillsein. Ja, genau das ist es: Ein Stillsein. Die Stille.¹³ (Kracht 2002, 137-38)

¹³ In mezzo a questo luogo orribile [...] vedo passare un piroscafo, al largo, nel blu sempre più chiaro del mare. Punto il dito sul piroscafo e nel mentre sto fermo, e allora riesco a vedere la nave che si muove rispetto a me. Piccolissima, laggiù, dove l’orizzonte è quasi bianco, passa accanto al mio dito teso. E la parte migliore è questa: il mio mal di testa se ne va, il panico per i gay se ne va, tutto torna a posto. Per un momento è quasi come se non dovessi più avere paura nella vita. [...] È un po’ difficile da spiegare, certo, ma è un po’ come trovare il proprio posto nel mondo. Non c’è più quel vortice che ti risucchia, non c’è più quel sentimento di impotenza di fronte alla vita

Tuttavia questa quiete esperita dai personaggi è paradossalmente tale in quanto porta perennemente inscritta in sé la coscienza di essere destinata a ritradursi in moto e dunque di nuovo in *Sehnsucht*, descrivendo così un “movimento oscillatorio [...] tra poli opposti” (Montecchio 1993, 175) che da un lato riproduce quell’insanabile frattura fra io e realtà, soggetto e identità, individuo e collettività tipica della condizione (post)moderna e che nel finale dei due testi – molto simili fra loro¹⁴ – evoca nei due protagonisti pensieri di impotenza e morte, e dall’altro invece esemplifica un “continuo alternarsi di autocreazione e autoannientamento” (Schlegel 1998, 36) già cifra di quell’ironia romantica con cui sia Walser che Kracht sperimentano anche sul piano della narrazione.

Entrambi gli autori sfruttano infatti il modello della passeggiata (Walser) e del viaggio (Kracht) soprattutto come “Handlungssubstrat” (sostrato narrativo) (Jahraus 2009, 13): più che un percorso concreto, i due protagonisti compiono un “Gedankenspaziergang” (passeggiata di/nei pensieri, Walser 1986a, 441) che si configura come metariflessione sull’atto della scrittura e della (ri)creazione letteraria della realtà che trascende il suo oggetto senza soluzione di continuità. Sia *Der Spaziergang* sia *Faserland* presentano di fatto un viaggio fittizio nella mente di un io narrante (Tobias 2019; Biendarra 2002) che costituisce e decostruisce se stesso – o meglio: il suo alter ego esperiente – e il mondo in cui questi vagabonda nel momento stesso in cui lo racconta (Nover 2018; Locher 2001), dando così vita all’interno del testo a una “ambivalenza narrativa” (Wägenbaur 2000) che riesce a simulare una “simultaneità fra la percezione o l’intuizione soggettiva e la parola scritta” (Beretta 2008, 23).

Tale simultaneità viene realizzata in maniera alquanto manifesta e dunque in conformità con la poetica della prima *Moderne* nel *Prosastück* walseriano, con un maggior grado di dissimulazione invece, così come proprio del postmodernismo, nel romanzo di Kracht, eppure attraverso una serie di espedienti molto simili: sia l’incipit di *Der Spaziergang* – “Ich teile mit, daß ich [...]” (Comunico, che io [...]; Walser 2021, 7) – che quello di *Faserland* – “Also,

che semplicemente ti passa davanti, ma c’è una quiete. Sì, è proprio questo: una quiete. La quiete.

¹⁴ I due protagonisti si ritrovano la sera, ormai al buio, lungo le sponde di un lago che diviene non tanto un punto di arrivo, quanto più di nuova partenza: verso casa – stando alle parole dell’io narrante – per il solitario passeggiatore di Walser (2021, 77), apparentemente in direzione dell’altra sponda del lago di Zurigo per il flâneur popmoderno di *Faserland* (Kracht 2002, 158)].

es fängt damit an, daß ich [...]”¹⁵ (Quindi, inizia che io [...]); Kracht 2002, 13) – rendono esplicita la distanza esistente fra io narrante e io narrato, una distanza che viene però di continuo elusa nel corso della narrazione, attraverso una palese *mise en abyme* nel testo walseriano, laddove l’io narrato afferma di voler in seguito raccontare quanto gli accade in uno scritto che intitolerà proprio *Der Spaziergang* (Walser 2021, 25), e l’utilizzo del presente in *Faserland* (Kreuzmair 2018).

Se la simulazione di una coincidenza (impossibile) fra azione e narrazione (Kleinschmidt 2019) è poi rinforzata in entrambi i casi dall’utilizzo di un linguaggio colloquiale e vicinissimo all’oralità, allo stesso tempo essa è negata dalla presenza di riflessioni poetologiche che mettono in dubbio l’adeguatezza della narrazione e che dimostrano un’ironica e altrettanto simulata insicurezza dell’io narrante (Glawion und Nover 2009), come, ad esempio, “[i]ch hoffe, daß dieser Satz allgemein gefällt, Genungtuung erweckt und warmen Beifall findet” (spero che questa frase possa piacere a tutti, desti soddisfazione e riceva un caloroso consenso; Walser 2021, 18) oppure “[i]ch weiß nicht, ob ich das richtig erklärt habe” (non so, se l’ho spiegato nel modo giusto; Kracht 2002, 41).

Lo stesso narratore ha inoltre incessantemente bisogno di ‘ritrovarsi’, non tanto nel suo vagabondare, quanto piuttosto nel testo stesso che sta creando: il narratore walseriano ammette candidamente a un certo punto di doversi “neu [...] orientieren” (ri-orientare; Walser 2021, 26), mentre quello di *Faserland* è ‘vittima’ più volte di vari blackout, a seguito dei quali simula in modo performativo la sua ricollocazione nella narrazione, come nel seguente caso:

Wie ich genau aus Heidelberg rausgekommen und schließlich in München gelandet bin, das ist mir immer noch ein Rätsel. Einen Zug werde ich wohl genommen haben [...]. Jedenfalls sitze ich auf dieser Wiese, in der Nähe eines pyramidenförmigen Zeltes. [...] Ich sitze also auf der Wiese und Rollo sitzt neben mir, und wir beobachten die Menschen. Rollo ist ein alter Freund von mir. [...] [Z]usammen sind wir nach München gefahren. [...] Ich weiß gar nicht, wie ich da drauf gekommen bin, daß ich mit dem Zug gekommen sein soll. So ein Unsinn.¹⁶ (Kracht 2002, 107-08)

¹⁵ Si noti, inoltre, la somiglianza dell’incipit di *Faserland* con quello delle *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* di R.M. Rilke (1910), altro testo-soglia della *Moderne*.

La presenza di un io narrante di tipo autoriale che forgia l'io narrato e contemporaneamente commenta la sua azione creatrice rende quindi quel movimento che contraddistingue il testo a livello tematico produttivo anche sul piano strutturale, trasformandolo di fatto in un "Erzählgestus" (gesto narrativo) (Albes 1999, 12) che, come già evidenziato e altresì sottolineato da diversi critici, avvicina sia Walser (Beretta 2008) che Kracht (Kleinschmidt und Malchow 2017; Schumacher 2018) all'ideale primo-romantico di una 'poesia della poesia' in costante divenire. La costruzione testuale da parte del narratore si delinea infatti essa stessa come una vera e propria "passeggiata" – così come rimarcato in altra sede ma pur sempre in circostanze simili dal narratore/protagonista di *Eurotrash* ("Es war, als ob ich aus meinem Gehirn herausgefahren wäre und [...] einen Spaziergang unternommen hätte [...]") – Era come se fossi uscito dal mio cervello e [...] avessi fatto una passeggiata [...]; Kracht 2021a, 140-41) –, un moto 'pendolare' fra narrazione intesa sia come atto che come prodotto e sua esegesi destinato a non esaurirsi mai come in un nastro di Möbius (Kopacki 2008; Niccolini 2000).

4. L'autore fra presenza e assenza: la *Poetik des Verschwindens* di Kracht e Walser

L'ironia poetico-produttiva che caratterizza entrambe le opere non rimane tuttavia limitata ai confini del testo, bensì li trascende nettamente: la narrazione non avviene infatti esclusivamente ex novo, ma, come già visto per *Faserland*, attingendo a modelli della tradizione letteraria soprattutto tedesca. Così come il romanzo di Kracht, anche il *Prosastück* walseriano intesse un fitto dialogo intertestuale (Albes 1999), in particolare con passeggiate precedenti, come quella schilleriana, e con la tradizione sturmeriana e romantica – evocate esplicitamente tramite la menzione di Lenz (Walser 2021, 59) e di Brentano e del suo *Godwi* (ibid., 68-69) oppure implicitamente come nel caso del *Taugenichts* eichendorffiano.

¹⁶ Come sono riuscito ad andarmene da Heidelberg e alla fine sono arrivato a Monaco è ancora un mistero per me. Avrò preso un treno [...]. Ad ogni modo sto seduto su questo prato, vicino a una tenda a forma di piramide. [...] Sto quindi seduto sul prato e Rollo sta seduto accanto a me e osserviamo la gente. Rollo è un mio vecchio amico. [...] [S]iamo venuti insieme a Monaco in auto. [...] Non so assolutamente come ho potuto pensare di essere venuto in treno. Che assurdità.

Oltre poi alla struttura episodica di matrice picaresca, evidenti sono i rimandi a opere che vengono richiamate alla mente del lettore anche in *Faserland*, come il *Werther* e il *Faust* – quest’ultimo ipostatizzato nella figura rispettivamente di un “kohlrabenschwarze[r] Hund” (cane nero come il carbone) nella prosa walseriana (Walser 2021, 65) e di un “großer, schwarzer Hund” (grosso cane nero) in *Faserland* (Kracht 2002, 156), chiara reminiscenza del mefistofelico *Pudel* goethiano –, che contribuiscono a consolidare le affinità fra i due testi. Sia *Faserland* sia *Der Spaziergang* si configurano dunque altresì come un “Gang durch fremde Texte” (camminata attraverso testi altrui) (Albes 1999, 267) nel quale un “metanarratives Ich [...] sich selbst zum Thema macht und dabei Innenwelt und Außenwelt, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Imaginäres und Reales im Akt des Erzählens überblendet” (io metanarrivo [...] si fa esso stesso tema e in questo modo unisce mondo esteriore e interiore, passato, presente e futuro, realtà immaginata e concreta nell’atto di raccontare; Sorg 2019, 2), inscrivendosi così nel tessuto non solo dell’opera bensì della tradizione letteraria tedesca e fondendosi con essa: l’io si fa testo e scompare dietro le parole (Niccolini 2000).

Proprio questo ‘scompare’ del soggetto nella narrazione stessa costituisce un ulteriore trait d’union fra *Faserland* e *Der Spaziergang* così come fra le poetiche intra- ed extratestuali dei due autori. Da un lato, infatti, entrambi gli ‘io’ della realtà finzionale si dissolvono nel loro stesso narrare e sono condannati, una volta giunti alla fine del testo, a scomparire del tutto: così come nel romanzo di Kracht il richiamo al componimento goethiano *Ein Gleiches* (“Bald sind wir in der Mitte des Sees. Schon bald.” – Presto siamo nel mezzo del lago. Presto; Kracht 2002, 158) suggerisce l’idea del suicidio del protagonista, le riflessioni sulla morte del passeggiatore walseriano e il suo gesto di lasciare infine cadere i fiori raccolti al suolo (Walser 2021, 77) evocano di fatto una sorta di suo funerale. D’altro canto, numerosi sono i protagonisti di opere di entrambi gli autori che scompaiono o desiderano farlo – si pensi a Jakob von Gunten o allo Schwendimann degli omonimi testi walseriani (cfr. Gees 2007) o al protagonista di *1979* di Kracht (Glawion und Nover 2009).

Questo “Verfahren des Verschwindens” (procedimento dello scomparire; Nover 2018), che può essere letto come un sintomo della dissoluzione dell’io nell’epoca moderna e postmoderna, non è una caratteristica solo dei personaggi di Kracht e Walser ma informa anche la loro stessa identità autoriale, costruita a

cavallo fra finzione e realtà sia tramite il continuo inserimento di tratti autobiografici nelle proprie opere¹⁷, sia attraverso una costante *Selbstinszenierung* della propria figura di scrittori all'interno dell'opinione pubblica letteraria. Le fitte costellazioni di alter ego creati dai due autori elvetici, la cui plausibilità e verosimiglianza biografica è talora altresì corroborata dall'impiego di strategie autofinzionali¹⁸, sono la concretizzazione di una “pulsione autoreferenziale” (Beretta 2008, 81) che caratterizza la poetica di entrambi e rende la loro produzione letteraria un vero e proprio “mannigfaltig zerschnittenes oder zertrenntes Ich-Buch” (un libro dell'io variamente articolato e disperso, trad. di S. Beretta; Walser 1986b, 322) in cui ogni singolo scritto costituisce un ulteriore tassello che rafforza ma allo stesso tempo dissolve, attraverso la confutazione di assunti precedenti, un'identità autoriale che rimane quindi altamente sfuggente.

Questa identità è inoltre, come già accennato, costruita (e decostruita) anche attraverso un'ironica – anche qui in senso romantico – volontà di ‘assenza nella presenza’ che contrassegna la partecipazione pubblica dei due autori. Così Walser, ad esempio, nella sua prosa *Walser über Walser*, pubblicata nel 1925 sulla *Neue Zürcher Zeitung* e sulla *Prager Presse*, inizialmente si espone deliberatamente al suo pubblico (“Hier können Sie den Schriftsteller Walser sprechen hören” – Qui potete sentire parlare lo scrittore Walser; Walser 1986a, 182), rinnega tuttavia poco dopo la sua disponibilità, avanzando addirittura il desiderio – che di fatto si concretizzerà di lì a breve con la sua ‘scomparsa’ dall'opinione pubblica – di passare inosservato, di divenire invisibile (“Ich wünsche also unbeachtet zu sein [...]” – Desidero quindi passare inosservato [...]; ibid., 183). Simile è in tal senso l'atteggiamento di Kracht che, con il suo modo di presentarsi a livello peri- ed epitetuale, si muove costantemente fra affermazioni e ritrattazioni, dichiarazioni ambivalenti e risposte elusive che creano un'immagine – per quanto costruita a tavolino – estremamente

¹⁷ Anche in questo senso, *Faserland* e *Der Spaziergang* si rivelano esemplari: se le somiglianze fra il protagonista del romanzo di Kracht e l'autore sono talmente palesi da aver indotto molti critici a identificare i due – un cortocircuito ermeneutico, questo, ironicamente confutato dall'io narrante di *Eurotrash* (Kracht 2001, 65) –, è altrettanto plausibile scorgere nella biografia del passeggiatore walseriano, che dichiara di aver vissuto “sieben gute Jahre lang in der Welt- und Hauptstadt” (sette begli anni nella metropoli e capitale; Walser 2021, 66), evidenti consonanze con la vita di Walser e la sua esperienza berlinese.

¹⁸ Si pensi ai ‘reportage’ di *Der gelbe Bleistift*, ad alcuni testi di *New Wave*, ma soprattutto a *Eurotrash* (Schilling 2022) per Kracht, o a innumerevoli scritti walseriani, quali quelli contenuti nella raccolta *Poetenleben* (Utz 2011).

“Di notte, quando non riusciva a dormire, leggeva a lungo Walser”

cangiante ma del tutto effimera dell'autore, innervata da quello che potrebbe appunto essere definito un “omnipräsentes Verschwinden” (scompare onnipresente; Schumacher 2009).

È dunque evidente come sia Kracht che Walser possano essere considerati protagonisti consapevoli e responsabili di una messinscena nella quale i confini fra finzione e realtà, alter ego letterari e identità personale, testo e vita sono del tutto permeabili, e che concorre quindi – anche sul piano dell'identità autoriale – a una continua creazione e decostruzione del soggetto, aspetto che, come già visto, costituisce un *leitmotiv* di *Faserland* e *Der Spaziergang* ed è rintracciabile anche in altri punti dell'opera di entrambi gli autori.

5. Conclusioni e future prospettive d'indagine

La breve disamina qui condotta ha cercato di evidenziare alcune somiglianze fra la poetica sia testuale che autoriale di Christian Kracht e di Robert Walser che paiono testimoniare l'esistenza di un significativo rapporto intertestuale fra i due scrittori elvetici. Un rapporto, questo, che necessiterebbe di essere approfondito nell'alveo di uno studio che, attraverso un'analisi di tutta l'opera di Kracht, non solo ponga in rilievo ulteriori punti di contatto fra questi e Walser – si pensi, ad esempio, alla metariflessione sulla narrazione cinematografica, quasi onnipresente in Kracht ma già latente anche nella scrittura walseriana (Deuber 2007) – ma indaghi altresì con particolare attenzione e metodo la ripresa da parte dell'autore svizzero contemporaneo di peculiarità e strutture narrative così come di *topoi* e motivi della letteratura di lingua tedesca, in particolare della narrativa, della cosiddetta *literarische Moderne*, al fine di mettere in luce quella sua posizione di 'autore-soglia' – anche questa molto simile a quella di Walser – che nella sua ambivalenza riesce a essere moderno e postmoderno al contempo.

Bibliografia

Albes, Claudia. 1999. *Der Spaziergang als Erzählmodell. Studien zu Jean-Jacques Rousseau, Adalbert Stifter, Robert Walser und Thomas Bernhard*. Tübingen/Basel: Francke.

Amend, Christoph, und Stephan Lebert. 2000. “Christian Kracht im Gespräch: Der schlechteste Journalist von allen”. *Der Tagesspiegel* 30.06.2000.

<https://www.tagesspiegel.de/kultur/christian-kracht-im-gespraech-der-schlechteste-journalist-von-allen/151028.html> (21/06/2022).

Bartels, Klaus. 2008. "Fluchtpunkt Katmandu. Globaler Nomadismus bei Christian Kracht". In *Unterwegs. Zur Poetik des Vagabundentums im 20. Jahrhundert*. Hg. von Hans Richard Brittnacher und Magnus Klaue, 291-302. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Baßler, Moritz. 2002. *Der deutsche Pop-Roman. Die neuen Archivisten*. München: C.H. Beck.

Beretta, Stefano. 2008. *Una sorta di racconto. La scrittura poetica e l'itinerario dell'esperienza in Robert Walser*. Pasian di Prato: Campanotto.

Biendarra, Anke S. 2002. "Der Erzähler als 'Popmoderner Flaneur' in Christian Krachts Faserland". *German Life and Letters* 55, 2: 164-79.

Bühler, Patrick, und Franka Marquardt. 2009. "Das große 'Nivellier-Land'? Die Schweiz in Christian Krachts Faserland". In *Christian Kracht. Zu Leben und Werk*. Hg. von Johannes Birgfeld und Claude D. Conter, 76-91. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Deuber, Walo. 2007. "'Hoffnung auf eine unbekannte Lebendigkeit der Sprache'. Die Handkamera des Robert Walser". In *Robert Walsers "Ferne Nähe". Neue Beiträge zur Forschung*. Hg. von Wolfram Grodeck et al., 253-64. München: Fink.

Gansel, Carsten. 2003. "Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pop-Literatur". In *Pop-Literatur*. Hg. von Heinz Ludwig Arnold und Jörgen Schäfer, 234-57. München: edition text + kritik.

Gees, Marion. 2007. "'So, so? Verloren?' Zur Poetik des Verschwindens in Robert Walsers Bieler Prosa". In *Robert Walsers "Ferne Nähe". Neue Beiträge zur Forschung*. Hg. von Wolfram Grodeck et al., 83-95. München: Fink.

Gees, Marion. 2018. "Prosa der Bieler Zeit". In *Robert Walser Handbuch*. Hg. von Marco Lucas Gisi, 168-72. Stuttgart: J.B. Metzler.

Glawion, Sven, und Immanuel Nover. 2009. "Das leere Zentrum. Christian Krachts 'Literatur des Verschwindens'". In *Depressive Dandys. Spielformen der Dekadenz in der Pop-Moderne*. Hg. von Alexandra Tacke und Björn Weyand, 101-20. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Greven, Jochen. 2003. *Robert Walser – ein Außenseiter wird zum Klassiker. Abenteuer einer Wiederentdeckung*. Lengwil: Libelle.

- Jahraus, Oliver. 2009. “Ästhetischer Fundamentalismus. Christian Krachts radikale Erzählexperimente”. In *Christian Kracht. Zu Leben und Werk*. Hg. von Johannes Birgfeld und Claude D. Conter, 13-23. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kleinschmidt, Christoph. 2019. “Christian Krachts Mikroästhetik”. In *Christian Krachts Ästhetik*. Hg. von Susanne Komfort-Hein und Heinz J. Drügh, 17-25. Berlin: J.B. Metzler.
- Kleinschmidt, Christoph, und Helge Malchow. 2017. “Hermeneutik des Bruchs oder Die Neuerfindung frühromantischer Poetik”. In *Christian Kracht*. Hg. von Christoph Kleinschmidt, 34-43. München: edition text + kritik.
- Kopacki, Andrzej. 2008. “Christian Kracht, Tristesse Royale und die Möbiusschleife”. *Convivium* 2008, 261-85.
- Kracht, Christian. 2002 [1995]. *Faserland*. München: dtv.
- Kracht, Christian. 2017 [2006]. *New Wave. Ein Kompendium 1999-2006*. München: dtv.
- Kracht, Christian. 2019 [2016]. *Die Toten*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kracht, Christian. 2021a [2000]. *Der gelbe Bleistift*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kracht, Christian. 2021b. *Eurotrash*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kreuzmair, Elias. 2018. “Die wilden Neunziger. Zur Intertextualität und Autoreflexion in Faserland”. In *Christian Kracht revisited. Irritation und Rezeption*. Hg. von Matthias N. Lorenz und Christine Riniker, 205-27. Berlin: Frank & Timme.
- Locher, Elmar. 2001. “Ausgestellte Haltungen. Robert Walsers Der Spaziergang”. In *Geste und Gebärde. Beiträge zu Text und Kultur der Klassischen Moderne*. Hg. von Isolde Schiffermüller, 207-31. Bozen: edition sturzflüge.
- Montecchio, Stefania. 1993. “Creaturalità e bellezza in Robert Walser”. *Rivista di Estetica* 44-45: 167-79.
- Niccolini, Elisabetta. 2000. *Der Spaziergang des Schriftstellers: Lenz von Georg Büchner; Der Spaziergang von Robert Walser; Geben von Thomas Bernhard*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Nover, Immanuel. 2018. “Skandalisierung und Autorinszenierung als poetologische Verfahren”. In *Christian Kracht revisited. Irritation und Rezeption*. Hg. von Matthias N. Lorenz und Christine Riniker, 121-38. Berlin: Frank & Timme.

Preece, Julian. 2011. "Christian Kracht's Faserland (Frayed-Land)". In *The Novel in German since 1990*. Ed. by Stuart Taberner, 136-50. Cambridge: Cambridge University Press.

Riniker, Christine. 2018. "'Die Ironie verdampft ungehört.' Implizite Poetik in Christian Krachts *Die Toten* (2016)". In *Christian Kracht revisited. Irritation und Rezeption*. Hg. von Matthias N. Lorenz und Christine Riniker, 71-119. Berlin: Frank & Timme.

Schilling, Erik. 2022. "'Authentische' Autofiktion? Christian Krachts 'Eurotrash'". *Zeitschrift für Germanistik* XXXII, 2: 278-89.

Schlegel, Friedrich. 1998. *Frammenti critici e poetici*. A cura di Michele Cometa. Torino: Einaudi.

Schumacher, Eckhard. 2009. "Omnipräsentes Verschwinden. Christian Kracht im Netz". In *Christian Kracht. Zu Leben und Werk*. Hg. von Johannes Birgfeld und Claude D. Conter, 187-203. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Schumacher, Eckhard. 2018. "Die Ironie der Ambivalenz. Ästhetik und Politik bei Christian Kracht". In *Christian Kracht revisited. Irritation und Rezeption*. Hg. von Matthias N. Lorenz und Christine Riniker, 205-27. Berlin: Frank & Timme.

Sorg, Reto. 2019. "Spazieren-Müssen in der 'Jetztzeit'. Robert Walsers Spaziergang als Ich-Novelle". In *"Spazieren muß ich unbedingt". Robert Walser und die Kultur des Lebens*. Hg. von Annie Pfeifer und Reto Sorg, 1-15. Paderborn: Fink.

Stauffer, Isabelle, und Björn Weyand. 2017. "Antihelden, Nomaden, Cameos und verkörperte Simulakren. Zum Figureninventar von Christian Krachts Romanen". In *Christian Kracht*. Hg. von Christoph Kleinschmidt, 54-66. München: edition text + kritik.

Stefani, Guido. 1985. *Der Spaziergänger. Untersuchungen zu Robert Walser*. Zürich: Artemis.

Tobias, Rochelle. 2019. "Walking Is Not Writing. Performance and Poetics in Walser's *Der Spaziergang*". In *"Spazieren muß ich unbedingt". Robert Walser und die Kultur des Lebens*. Hg. von Annie Pfeifer und Reto Sorg, 39-49. Paderborn: Fink.

Utz, Peter. 2011. "Erschriebenes Leben. Ist Robert Walsers Poetenleben eine 'Autofiktion'?". In *"Ich beendige dieses Gedicht lieber in Prosa". Robert Walser als Grenzgänger der Gattungen*. Hg. von Anna Fattori und Kerstin Gräfin von Schwerin, 27-42. Heidelberg: Winter.

“Di notte, quando non riusciva a dormire, leggeva a lungo Walser”

Wägenbaur, Thomas. 2000. “Robert Walsers Geste des Schreibens und die Komik des ‘interface’”. *MLN* 115: 3, 482-501.

Walser, Robert. 2021 [1985]. *Der Spaziergang*. Frankfurt a.M./Zürich: Suhrkamp.

Walser, Robert. 1986a. *Wenn Schwache sich für stark halten*. Frankfurt a.M./Zürich: Suhrkamp.

Walser, Robert. 1986b. *Für die Katz*. Frankfurt a.M./Zürich: Suhrkamp.

Wellmann, Angelika. 1991. *Der Spaziergang. Stationen eines poetischen Codes*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Nataša Raschi

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
natas.a.raschi@uniurb.it

Analyse discursive et intersémiotique des livrets des musées du Quai Branly et de Nantes¹

ABSTRACT

Discursive and intersemiotic analysis of the librettos of the Quai Branly and Nantes museums

Our contribution will analyze some booklets for children from French museums devoted to slavery according to three different moments: the description of the identified materials, the textual analysis, and the critical comparison. Our point of view, discursive and intersemiotic, will allow us to observe what is built between these works and the child, and, more broadly, between the child and the museum.

KEYWORDS: Discursive analysis, intersemiotic analysis, child cultural mediation, relationship between image and text, slavery.

1. Introduction

Notre contribution examinera les livrets que les musées du Quai Branly et de Nantes ont adressé à un public d'enfants. Nous en aborderons le rôle et la composition en vue d'explorer comment ces outils d'aide à la visite s'inscrivent dans une conception culturelle de l'éducation *au musée et par le musée* et comment ils prennent en compte l'enfant dans sa dimension socioaffective. Ce

¹ La version initiale de cette recherche a été présentée au colloque international *L'esclavage colonial dans les musées européens: mises en récit et regard d'artistes/Colonial Slavery in European Museums: Arts and Representations* (Musée Paul Éluard, Ville de Saint Denis, Paris, du 7 au 9 Octobre 2021), organisé par Anne Claire Fauquez (Université Paris 8), Renée Gosson (Bucknell University) et Androula Michael (Université de Picardie Jules Verne).

point de vue, discursif et énonciatif, nous permettra d'observer ce qui se construit au fil des livrets, entre l'enfant et le musée d'une part, et l'enfant et ceux qui l'accompagnent d'autre part.

Nous allons procéder en trois temps: la description des matériaux repérés, l'analyse textuelle et la comparaison critique, en tenant compte d'une part des exigences des destinataires et d'autre part des nouvelles méthodes d'expression. Nous arriverons ainsi à faire le point sur des dynamiques discursives qui ont fini par s'imposer à l'heure actuelle. Focalisant ici le jeune public, notre présentation adhère à nos préoccupations pour un engagement éthique et éducatif mettant en pratique une linguistique d'intervention, dont le but est de faire évoluer les imaginaires et les sensibilités surtout dans des réalités muséales consacrées à des problèmes majeurs comme l'esclavage colonial.

1.1 Préambule: peut-on parler d'esclavage aux enfants?

Il pourrait être tentant de ne rien dire aux enfants ("ils ne vont pas comprendre", "il est trop tôt", "on va les traumatiser"), pourtant la notion d'indicible n'existe pas surtout si on pense au contexte culturel africain et à la valeur des contes de l'oralité (Paulme 1976). On peut leur parler en adaptant le discours à leur âge, en sortant de la voie réaliste pour multiplier les techniques, en utilisant des supports étudiés pour le destinataire et avec des mots simples, sans tomber dans le pathos ni camoufler. En plus, il s'agit de partager tout cela avec l'enfant qui doit restituer ce qu'il a compris, se sentir accueilli quand il pose des questions, écouté lorsqu'il s'exprime en toute liberté.

Selon Gianni Rodari, il n'existe pas de sujet tabou comme il l'affirme dans sa *Grammatica della fantasia* (1973, 116-19). Mais celui dont on parle ici, étant la représentation textuelle d'un événement caractérisé par une violence ab-norme est à manier avec précaution. On peut alors offrir quelques pistes pour sensibiliser les jeunes générations envers l'un des moments les plus sombres de l'Histoire, avec délicatesse, sans les traumatiser, dans le but de les rendre vigilantes et armées contre toute forme de barbarie moderne. Autant de portes ouvertes aux questions, aux réflexions, aux comparaisons avec notre actualité, pour former ces esprits qu'"on éduque avec des mots" selon la célèbre formule de Françoise Dolto, puisque parler à l'enfant, c'est lui nommer le monde (Vulbeau 2009).

1.2 Définition du destinataire: classe d'âge

La communication muséale pour les enfants vise à la participation du jeune visiteur qui assume le rôle d'acteur dont le mode de compréhension et de découverte est physique, plutôt que rationnel. Claire Merleau-Ponty, pionnière de cette problématique, la définit comme “étonnamment vaste”, un “incontournable” nécessitant toujours “un petit effort” (2000, 10) supplémentaire en termes de soins de plus en plus attentifs, le musée devenant, pour cette typologie de destinataires, lieu de découverte et d'expérience, complément à l'éducation scolaire et/ou familiale: en général, le musée vise l'épanouissement de leurs pratiques d'observation et d'acuité tout au long de la visite (ibid., 11).

Ce public spécifique impose quelques précisions préliminaires, puisque les tranches d'âge déterminent les modes de médiation. Comme l'observe encore Claire Merleau-Ponty, ces “petits visiteurs” sont généralement catégorisés en trois groupes, soit de 0 à 3 ans, de 4 à 6 ans (ou les enfants d'âge préscolaire) qui s'exercent à colorier, dessiner, bricoler ou découper, et enfin de 7 à 11 ans (les enfants d'âge scolaire), soit “le public jeune idéal [...]”. Ces visiteurs sont perméables, ouverts, curieux, actifs, ils maîtrisent la lecture et l'écriture. Ils ont acquis la pensée opératoire, sont capables de symboliser oralement leurs expériences” (2019, 158).

Cette dernière tranche de public implique une organisation des espaces, des programmes et de matériaux particuliers pour que la rencontre avec le musée soit positive, d'où l'importance du matériel pédagogique, d'un espace dédié, d'un personnel qualifié, de rendez-vous spéciaux, du choix des messages à transmettre, des méthodes variées et donc de ces livrets pour les enfants qui constituent ici notre centre d'intérêt.

1.3 Les livrets

Notre communication analyse ces livrets pour enfants en tant qu'objets de médiation linguistique et culturelle misant sur un parcours d'apprentissage et de détente complexe. La portée des livrets est d'autant plus vaste s'ils sont disponibles avant la visite, accompagnent les jeunes visiteurs tout au long du parcours et incitent à continuer le voyage après le musée.

Selon Claire Merleau-Ponty, “jusqu’à 12 ans, les enfants ont besoin le plus souvent d’informations rédigées pour eux”, facilement lisibles, imprimées en couleur, avec des mots mis en valeur, écrits plus gros et plus gras, avec des images, des bulles et des jeux (2000, 16), où l’on mise sur un vocabulaire adéquat et sur un style direct. Il s’agit d’organiser le péritexte, de préparer les images et les jeux, de choisir un élément ou un personnage facilitateur qui accompagne la lecture et que l’on pourra repérer lors de la visite réelle (Coavoux 2015, 237-43).

Comme on peut le comprendre, la portée d’un livret pour les enfants ne se limite pas au cadre du musée ni au temps consacré à la visite, mais c’est une occasion d’envergure de plus longue portée pour repenser les relations de cet espace-temps avec les enfants et, indirectement, avec les adultes qui participent à différents niveaux à ce projet (familles, écoles et autre) (Ravazzolo 2017).

1.4 Méthode

Notre méthode s’insère dans l’analyse du discours, textuelle et comparative, où nous appliquerons la théorie de Dominique Maingueneau sur l’énonciation en suivant laquelle nous étudierons le contexte de communication, le destinataire visé et la valeur illocutoire des documents choisis (1998).

S’il est vrai qu’un musée fonctionne sur la base des relations qu’il sait entretenir avec ses visiteurs, alors la médiation muséale se pose au centre de ces relations ayant “pour fonction de faciliter le contact entre les expositions et les visiteurs par l’intermédiaire d’un discours contextualisant et expert” (Dufiet 2020, 8-10).

Ce sera également l’occasion de sonder les rapports qui se créent ou qui pourraient potentiellement surgir grâce à ces formes de communication pour l’apprentissage, la réflexion et le développement d’une forme de connaissance spécifique.

2. Analyse du livret du Musée du Quai Branly

2.1 Le lien entre la thématique et le livret

Parmi les expositions du Musée du Quai Branly, nous avons choisi d'analyser *LE MAGASIN DES PETITS EXPLORATEURS-Au Musée Jean-Claude Boulard, Carré Plantagenêt, Le Mans, France*² qui est composé de douze pages, s'adresse aux plus petits et s'insère dans le contexte d'une exposition appartenant à la thématique *Colonisation et Décolonisation*. Comme l'affirment Audrey Van Dorpe et Lucie Scamps dans l'article "Des livrets pour accompagner les enfants dans les musées", le choix du titre est très important dans ce contexte parce qu'il s'agit du "premier moyen de séduire l'enfant. [...] L'intitulé doit être amusant, ludique, jouer sur l'imaginaire de l'enfant, lui donner un rôle" (2008, 7).

2.2 Le livret-jeu

La couverture de la brochure, qui peut être téléchargée gratuitement du site web du musée, est très colorée et donc attrayante pour le public d'enfants ciblé. Le matériel d'information conçu par le musée est clair, accessible et immédiatement compréhensible. Les deux premières pages présentent une préface au livret et un petit glossaire contenant des définitions sous forme d'exemples et avec des mots clés pertinents que les enfants n'ont peut-être jamais rencontrés, tels que colonialisme, racisme et xénophobie. Cette attention à la terminologie est omniprésente dans la publication et révèle un souci de clarté, ainsi que de précision.

Les pages suivantes contiennent des illustrations d'œuvres d'une exposition temporaire. Chaque œuvre est accompagnée d'un titre, d'un sous-titre, d'une description du sujet représenté et du contexte auquel il se rapporte, d'un ou plusieurs éléments de réflexion et d'une suggestion d'activité. Dans certains cas, il s'agit d'exercices d'écriture et de compréhension sous forme de questions auxquelles l'enfant doit répondre, dans d'autres cas, d'exercices de dessin ou de recherche tels que le traçage d'éléments dans une des illustrations présentées ou la réinterprétation d'une œuvre en la redessinant selon des indications prédéfinies.

² *Le magasin des petits explorateurs*, disponible à la page:
<https://www.quaibranly.fr/fr/expositions-evenements/hors-les-murs/expositions-en-tournee/details-de-levenement/e/le-magasin-des-petits-explorateurs-38372/> (10/07/2022).

Tous les exercices proposés supposent donc un rôle actif de la part de l'enfant: les questions représentent un support social et incitent le jeune visiteur à regarder attentivement et à analyser l'objet en question par ses propres moyens, en notant ses détails les plus infimes; les exercices créatifs, en revanche, l'encouragent à exprimer ses connaissances à travers des formes artistiques, tout en l'invitant à explorer de nouvelles techniques.

2.3 L'iconographie

Les couleurs principales sont le bleu et le jaune, deux couleurs primaires et voyantes. La couverture suggère plusieurs références: un atlas historique et géographique, une illustration (probablement une gravure) et deux albums pour enfants, l'un appartenant à la collection *Les Albums du Père Castor* et l'autre à *Luce et Colas*. Le choix d'insérer ce jeu de renvoi renforce le lien du livret avec le journal de l'explorateur.

Le blanc est destiné aux exercices qui sont signalés par un petit symbole-icône lié au type de travail à réaliser: à côté d'un approfondissement, il y aura une petite loupe, à côté d'une demande d'illustrations graphiques, un petit crayon, à côté de la boîte à curiosités, un point d'interrogation. La variété de la légende agit comme une incitation à une attention constante et facilite la hiérarchisation des informations, permettant au destinataire de disposer facilement d'informations ordonnées.

Les deux dernières pages offrent les réponses aux questions formulées dans le livret. Cette validation positive des connaissances acquises pendant la visite donnera à l'enfant l'idée qu'il existe un lien étroit entre culture et plaisir, entre activités ludiques et éducatives telles que les visites des musées.

Le livret se termine par les instructions d'une activité ludique et pédagogique, un jeu-concours dont le prix est un abonnement à un magazine culturel du musée, une autre modalité pour poursuivre le voyage.

2.4 L'analyse textuelle

Le livret suit pas à pas l'exposition du même nom, en présentant dans des encadrés spéciaux les curiosités et les éléments que l'on peut observer lors d'une visite guidée. Le contenu proprement dit du livret est introduit par une brève salutation, une indication de la signalisation du parcours de visite pour

orienter le visiteur vers un itinéraire thématique choisi et une invitation: “Ouvre grand tes yeux... Et gare aux idées toutes faites!”, un avertissement qui suggère efficacement la perspective à adopter pendant son séjour au musée. Le discours est direct et informel et la typologie textuelle descriptive alterne avec l’impérative. Les temps des verbes dans le texte sont principalement le présent de l’indicatif et l’imparfait. Il s’agit de préciser que l’enfant n’est pas seul, le livret n’est pas uniquement un outil de décryptage de l’exposition, mais un compagnon physique, bien qu’en papier, à la fois stimulant et rassurant.

3. Analyse des livrets du Musée d’Histoire de Nantes

3.1 Le lien entre la thématique et le livret

Pour la visite autonome des salles d’exposition, nous avons choisis trois livrets dont deux sont destinés à un public générique défini comme “élève/primaire”, tandis que le troisième s’adresse à des enfants de 9 à 11 ans.

3.2 Les livrets

Le musée a conçu des parcours pédagogiques complets dont trois “livrets élève” appartenant à l’exposition sur la traite négrière au Musée d’Histoire de Nantes.

La première brochure *Visite des collections du château – La traite des Noirs* se compose de huit pages, appartient à la typologie du livret-enfant et se propose de guider l’enfant à travers les salles du musée. Le deuxième livret *Parcours Urbain – Sur les traces des armateurs* est un “livret jeu-livret enfant”, car il offre des activités ludiques et propose un parcours “en Ville” dans les rues du quartier Feydeau. *Visite découverte au château – Histoire de Nantes, Histoire de France* est le titre du troisième livret de quatre pages proposant de partir dans le musée à la découverte de l’histoire de l’Hexagone³.

³ Ces livrets sont disponibles à la page suivante: <https://www.chateaunantes.fr/wp-content/uploads/2020/08/1-fiche-enseignant-Traite-des-Noirs.pdf> (10/07/2022).

Les brochures différencient les fiches au musée des fiches en ville, mais ont un programme didactique commun basé sur le thème de *La Traite des Noirs*. On encourage les enfants à se référer à des faits historiques, en leur apprenant à distinguer les événements réels des événements fictifs et à poser des questions sur leur propre passé afin de développer la connaissance de leur propre identité.

3.3 L'iconographie

Toutes les brochures sélectionnées affichent le logo du Musée d'Histoire de Nantes et du Château des Ducs de Bretagne. Les couleurs principales du livret sont le blanc, le fuchsia et le noir. On y trouve des photos en couleur de la ville de Nantes et d'objets d'art exposés dans les salles du Musée d'Histoire de la ville, plus le dessin d'un petit fantôme que l'on retrouve à chaque page et qui joue le rôle d'animateur et de facilitateur.

La figure stylisée de ce petit fantôme est parfaitement fonctionnelle, car le symbole fait immédiatement le lien avec le site du Musée d'Histoire de Nantes, le château des ducs de Bretagne, stimulant l'imaginaire collectif lié aux légendes des fantômes dans les châteaux. En outre, la petite image, en tant que seule illustration dans trois livrets (qui ne contiennent par ailleurs que des exercices), donne une sorte d'encouragement affectif au jeune lecteur. À propos de cet élément iconique qui joue le rôle de facilitateur, Audrey Van Dorpe et Lucie Scamps suggèrent ce qui suit:

L'introduction d'un personnage-guide, présenté au début du livret, est un moyen efficace pour donner des consignes de visite. Ces consignes sont importantes pour que l'enfant fasse la transition entre l'extérieur du musée et l'exposition. Elles doivent être relativement courtes pour s'assurer que l'enfant les lise, car elles sont primordiales dans des livrets annonçant une enquête dont elles expliquent le déroulement. (2008, 9)

Dans le second livret, les images en couleur forment un jeu de piste et correspondent à certaines des étapes de la visite de la ville de Nantes, avec l'indication toponymique de l'endroit représenté par l'image qui constitue le lien entre le livret et la réalité observée par l'enfant. L'indication géographique sous chaque photographie en couleur du livret, exprimée sous la forme "nom de lieu, numéro de maison, adresse", stimule l'enfant pour qu'il repère l'endroit indiqué, confirmant la justesse de son travail de déplacement et de recherche.

Un autre thème de ce voyage dans le quartier maritime de Nantes est la représentation des esclaves dans les traditionnels mascarons qui ornent les clés de voûte de nombreux bâtiments de la ville et sont étroitement associés au commerce colonial. Ces sculptures, qui s'inscrivent dans la tradition maritime de la ville, représentent des figures africaines en référence au trafic d'esclaves qui a enrichi Nantes du XVII^e au XIX^e siècle. Dans le cas de ce livret, les exercices de localisation avec photo d'un détail à retrouver lors de la visite de la ville, font partie intégrante de l'activité de mouvement à laquelle est consacré l'ensemble du livret.

3.4 Le jeu

Le jeu proposé dans la brochure intitulée *Parcours Urbain – Sur les traces des armateurs*, consiste en une version simplifiée de la course d'orientation, un sport de groupe qui requiert généralement des compétences en matière de navigation à l'aide d'une carte et d'une boussole pour se déplacer d'un point à un autre sur un terrain inconnu. Les participants reçoivent une carte conçue pour ce jeu de piste qui occupe le cœur du livret, lui-même divisé en plusieurs exercices de dessin et d'écriture, à réaliser en se déplaçant dans la ville de Nantes.

3.5 L'analyse textuelle

Les livrets s'adressent à l'enfant de manière directe en le tutoyant. Le langage utilisé est généralement informel et simple, mais précis et spécialisé si nécessaire, par exemple dans le cas de la visite des salles des objets choisis. Les temps verbaux sont là aussi principalement le présent de l'indicatif et l'imparfait, utilisés pour indiquer ou mentionner les objets de l'exposition, et l'impératif, pour les instructions concernant les tâches à effectuer.

Les trois visites, bien qu'ayant des contenus différents, sont fortement pédagogiques: la figure du jeune visiteur est perçue par ces outils éducatifs presque exclusivement dans sa dimension d'élève, réduisant ainsi son être polymorphe d'enfant.

Dans la première page, il y a un exercice d'écriture avec une grande zone blanche pour la réponse: on lui demande ses premières impressions à l'approche de la salle 13, où débute l'exposition *Nantes et la traite des noirs aux 18^e et 19^e siècles*. La deuxième page propose un exercice de dessin, qui renforce le

lien établi avec l'enfant en lui demandant de reproduire l'objet qui a frappé son intérêt. Sur les autres feuillets du livret, on trouve plusieurs exercices à rédiger et à compléter dans le cadre d'une activité de groupe dans le but de tester les connaissances acquises par les élèves au cours de la visite.

4. Comparaison critique

4.1 L'aspect graphique

Le livret *Le magasin des petits explorateurs* du musée ethnographique du Quai Branly, est particulièrement bien développé sur le plan graphique. La couverture colorée et richement illustrée capte immédiatement l'attention de l'enfant, qui se sent à l'aise pour lire, observer et feuilleter un document agréable qui accompagnera sa visite. Dans la conception d'un livret destiné aux enfants, la composante graphique est essentielle. C'est pourquoi le livret proposé par le Musée du Quai Branly fait coexister la richesse des éléments graphiques et l'attention pour les textes. Les livrets de Nantes présentent tous un facilitateur, une sorte de guide polymorphe, mais n'ont pas de dessins, rien que des photos des salles ou de la ville qui permettent à l'enfant de se concentrer sur des détails pour fixer les informations en une sorte de *jeu de piste*.

4.2 L'aspect péritextuel

Le glossaire, absent des brochures du Musée de Nantes, mais placé au début du livret *Le magasin des petits explorateurs* du musée du Quai Branly, met en évidence les thèmes clés de l'exposition en les rendant explicites et il est appréciable pour deux raisons. D'une part, il fournit des informations sur des termes que l'enfant peut ne pas connaître, ce qui permet un apprentissage direct; d'autre part, c'est le premier texte avec lequel l'enfant interagit lorsqu'il consulte le livret et il est conçu pour être utilisé plusieurs fois au cours de la visite lorsque l'enfant rencontre un terme obscur. La présence de ce glossaire initial influence positivement le jeune lecteur qui s'efforcera de garder les définitions à l'esprit tout en consultant le texte, mais avec l'assurance de pouvoir les vérifier librement si nécessaire.

4.3 L'aspect socio-relationnel

4.3.1 L'incitation au partage

En général, l'utilisation de déictiques inclusifs relie le livret à ses auteurs, qui communiquent ainsi directement avec l'enfant, comme s'ils étaient présents. Au sein du livret du Quai Branly, les nombreuses pistes de réflexion, indissociables du thème de l'exposition, soutiennent et favorisent la relation entre l'enfant et l'adulte, ou plus généralement entre le jeune visiteur et l'accompagnateur. Ne se voyant pas poser de questions sous une forme scolaire, et donc sans aucune évaluation qui pourrait décréter le succès ou l'échec de son expérience au musée, l'enfant parvient à une réflexion personnelle dans un environnement sans stress émotionnel.

D'autre part, les trois livrets du musée de Nantes stimulent, par des exercices spécifiques, les interactions enfant-travail, enfant-livret et enfant-enfant en proposant des activités à réaliser en petits groupes qui encouragent la coopération, l'esprit d'équipe et la compétition. Ces activités offrent à l'enfant une alternative à l'expérience individuelle du musée, mettant en œuvre l'aspect social de l'exposition en faveur d'une relation enfant-enfant en formant des groupes spéciaux. En établissant un premier contact avec l'enfant, le livret demande un retour émotionnel sur les impressions ressenties lors de la visite de la première salle de l'exposition, suivi d'un second exercice demandant à l'enfant de représenter artistiquement l'objet qui a le plus retenu son intérêt, consolidant ainsi le lien émotionnel précédemment créé. Cela correspond au fait qu'un livret bien conçu rend l'enfant autonome:

[...] il peut parcourir les salles seul, possède les informations dont il a besoin, et réalise des activités et des jeux qui aiguisent son regard et sa réflexion. Un document d'accompagnement à la visite est un moyen de former les visiteurs. Un document ludique révèle à l'enfant l'intérêt d'une exposition, donne une image distrayante du musée. Il remplit une part de ses objectifs s'il permet à l'enfant d'apprécier sa visite et l'incite à revenir au musée. (Van Dorpe et Scamps 2008, 10)

4.3.2 La considération de l'enfant

L'enfant dans la brochure du Quai Branly est conçu comme un jeune visiteur indépendant fasciné par les thèmes et le jeu. Protagoniste actif de la

visite, il est impliqué sur différents fronts: on lui demande son avis, on l'invite à réfléchir, on lui pose des questions, on lui demande de tirer des conclusions et on lui confie des tâches diverses. En revanche, les trois brochures du Musée de Nantes perçoivent l'enfant comme un élève et restent ancrées dans une conception du livret comme matériel scolaire alternatif (Rigat 2017).

4.3.3 *La variété des exercices*

Le livret du musée du Quai Branly propose des exercices de dessin, de recherche dans les images et de liaison avec le texte. Les exercices liés au texte sont présentés sous deux formes :

- des questions avec des réponses. Cela permet à l'enfant de comprendre ses erreurs ou omissions, sans être laissé dans le doute.
- des questions apparentes ou semi-rhétoriques. Il s'agit de questions qui semblent exiger une réponse de la part de l'enfant, mais qui sont en fait déjà accompagnées d'une réponse.

Ce stratagème est particulièrement efficace pour intervenir directement à un moment critique du texte, en confirmant les données fournies précédemment. Cependant, ces exercices comportent rarement un espace pour noter les solutions, ce qui peut entraver la capacité de l'enfant à s'exprimer par écrit ou même simplement à prendre des notes sur l'expérience de sa visite. Il existe des exercices de recherche d'images, mais proposer des jeux qui ne peuvent se faire qu'à l'aide des illustrations risque d'éloigner l'enfant de l'exposition: il se servira de l'illustration pour répondre aux questions, sans regarder l'objet exposé, puisqu'il est explicitement demandé de regarder et d'analyser le dessin du livret et non l'œuvre de l'exposition.

Au contraire, le musée de Nantes inclut dans les trois opuscules un large éventail d'exercices ciblés, qui permettent de développer certaines compétences ou de souligner quelques aspects de l'exposition. Les types d'exercices sont les suivants: exercices de prise de notes, exercices de dessin, demandes de réponses à des questions ouvertes, exercices de complétion de textes et de tableaux, demandes d'explications sur un thème abordé par l'exposition, exercices d'écriture générale, exercices de correction d'informations erronées, demandes de réponses à des questions fermées, exercices de recherche géographique,

exercices de recherche d'informations, demandes de citations de passages et exercices pour compléter des tableaux.

4.3.4 L'aspect ludique

Le jeu prévu dans la brochure *Le Magasin des petits Explorateurs* du musée parisien est un concours avec des prix dans lequel l'enfant peut être récompensé grâce aux bonnes réponses indiquées dans le fascicule. Si la présence d'une activité permettant à l'enfant de s'amuser est appréciable, en relation avec la critique textuelle, proposer un prix pour les activités muséales n'est pas recommandé. Dans ce cas, il se précipitera pour remplir son livret. Le jeu des prix pourrait, en effet, être trompeur et détourner l'enfant des véritables objectifs de l'exposition et de son livret. En revanche, le jeu présenté dans le livret *Parcours Urbain – Sur les traces des armateurs* du musée de Nantes est excellent car il unifie activité sportive et utilisation de compétences géographiques, afin de “se dépenser, apprendre à regarder et faire travailler ses sens avec plaisir, voici ce que ces jeux interactifs [...], ponctuant le parcours de l'exposition, peuvent apporter aux jeunes visiteurs” (Merleau-Ponty 2000, 10).

4.3.5 L'aspect empirique

Le livret parisien aborde la visite par étapes, en fournissant à l'enfant des informations de base accompagnées d'une introduction à l'expérience qui va suivre. Une fois le contexte et le sujet d'analyse précisés, il présente des éclaircissements qui précèdent le texte, dans le glossaire, et qui complètent l'ensemble des connaissances de base pour aborder l'exposition. Le texte sonde ensuite les connaissances de l'enfant, les corrige, les améliore et les élargit. Le livret se poursuit par la présentation des œuvres, dont l'introduction à l'enfant se fait par des exemples et de courtes périphrases qui relient les œuvres individuelles au thème central. Plus on avance dans le livret, plus les idées sont directes, articulées et personnelles. À la fin du livret, le texte invite directement l'enfant à se rendre à nouveau au musée pour participer au jeu.

L'exposition du Quai Branly dispose d'une signalétique spécifique qui permet de se déplacer facilement dans les salles du musée sans s'éloigner du parcours pédagogique. L'exposition est donc adaptée aux enfants, l'espace a été réorganisé pour eux. La division du livret du musée ethnographique parisien en

thèmes facilite l'organisation systématique des idées. Les titres eux-mêmes aident l'enfant à parcourir le musée dans un certain ordre, car ils sont directement liés aux objets présentés dans l'exposition.

Le parcours nantais contient des panneaux d'information qui donnent un sentiment de continuité entre le musée, la ville et le Mémorial. Les panneaux d'information de l'exposition consacrée à l'esclavage et à la traite marquent les étapes de la visite par une image iconique de menottes, facilitant ainsi le repérage du parcours thématique sur l'esclavage. Le parcours didactique du centre muséal de Nantes comporte deux structures pour instruire sur des concepts différents qui doivent rester présents mais distincts dans l'esprit de l'enfant. Le parcours de l'exposition est adapté aux besoins d'un public varié grâce à la présence de nombreux supports de communication et à l'organisation de petits groupes de visite en rotation. Les livrets du musée de Nantes tiennent compte des catégories de visiteurs auxquelles ils s'adressent et définissent ainsi des objectifs d'apprentissage réalisables pour chacun des groupes ciblés. Le parcours pédagogique qui réunit et rassemble les trois brochures du pôle muséal de Nantes propose des siècles d'art nantais et pousse le public vers l'analyse structurée du lien existant entre l'empire français, l'art et l'histoire. Ces livrets parviennent à suggérer au jeune public l'importance de la ville de Nantes dans l'histoire de l'esclavage en lui apprenant à distinguer des événements qui se sont réellement produits de la fiction.

5. Conclusion

Notre recherche a souligné l'importance des publications d'aide à la visite dans le domaine de la formation des nouvelles générations surtout en relation avec un sujet épineux comme l'esclavage. Ces instruments éducatifs abordent de manière originale cette thématique en fournissant, chacun selon les caractéristiques qui lui sont propres, quelques outils afin que leur prise de conscience ne reste pas un apport sporadique, en laissant supposer sans expliciter et en misant sur leur participation à part entière. Les expositions contribuent à poser au centre l'idée de co-construction des savoirs à travers une approche pragmatique pour développer un sentiment de confiance chez l'enfant dans le respect de son être au monde.

Chaque musée réussit, par ses propres livrets, à instruire et à sensibiliser le public des plus petits à certaines facettes de l'esclavage pour qu'un sujet de ce

type ne constitue plus un choc, comme le définit Christiane Taubira dans son œuvre *L'esclavage expliqué à ma fille* (2002). Le rapport de cohérence globale établi par l'expression graphique, l'aspect ludique et terminologique est essentiel pour l'information correcte de l'enfant. Selon les résultats obtenus par la confrontation critique des livrets choisis, nous pouvons confirmer l'importance cruciale de la conjugaison des parcours pédagogiques aux parcours artistiques afin de proposer et d'amplifier des thématiques sociales pertinentes. Pourtant, notre recherche a mis en évidence la difficulté de dire l'esclavage, dont on suggère certains aspects à travers le glossaire et dont on laisse deviner quelques présences anciennes dans la ville de Nantes. Tout est reconduit à *l'hic et nunc* de textes descriptifs et injonctifs, mais la question des enfants reste concrète puisque ce sujet épineux n'est qu'effleuré.

En conclusion, la médiation muséale relative à des thématiques si douloureuses est complexe. L'imagination de l'enfant, stimulée à d'autres mots et maux, constituera un défi pour une intervention pédagogique autre, capable de construire la personne réactive comme le voulait Gianni Rodari dans sa *Grammatica della fantasia* (1973) d'où nous sommes partis. C'est ainsi que l'art contemporain à l'écoute des lieux et des histoires pour promouvoir et valoriser le dialogue et le partage, pourra, à travers des langages inhabituels, faire vibrer des cordes à la fois personnelles, intimes et collectives puisque capables de bousculer nos repères. Et c'est aussi grâce aux livrets pour les enfants et aux activités promues par ces musées que ces institutions pourront récupérer le sens ancien de la racine étymologique du mot musée, du grec *mouséion*, soit temple des Muses, divinités protectrices des arts, filles de Zeus et de Mnémosine, la déesse de la mémoire, une autre façon de rappeler l'importance de la médiation linguistique et culturelle des musées en tant qu'acte à la fois de récupération et de restitution, pour mobiliser l'affectivité visant à produire l'empathie du destinataire et pour renouer, plus en général, avec le politique, à savoir le sens de la vie dans la cité.

Bibliographie

Coavoux, Samuel. 2015. "De la mesure du temps à l'analyse des séquences d'action. Dynamique de l'attention dans les études du public des musées". *Nouvelles perspectives en sciences sociales* 10 (2): 237-71.

- Dufiet, Jean-Paul, et Elisa Ravazzolo, (dir.). 2020. *Regards sur les médiations culturelles et sociales*. Trento: Dipartimento di Lettere e Filosofia.
- Maingueneau, Dominique. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris: Armand Colin.
- Merleau-Ponty, Claire. 2000. "Les enfants dans les musées: encore un petit effort". *La Lettre de l'OCIM* 72: 5-12.
- Merleau-Ponty, Claire. 2019. *Le Jeune Public au musée*. Paris: L'Harmattan.
- Paulme, Denise. 1976. *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*. Paris: Gallimard.
- Ravazzolo, Elisa. 2017. "Stratégies verbales et multimodales dans la médiation d'objets d'art et de culture pour les jeunes publics: le cas de la visite guidée au musée d'art et d'histoire de Saint-Denis". *Pratiques* [En ligne], 175-76, mis en ligne le 22 décembre 2017. <http://journals.openedition.org/pratiques/3696>. (10/07/2022)
- Rigat, Françoise. 2017. "Les livrets pour enfants dans les musées d'art : vers une médiation culturelle et récréative". *Pratiques* [En ligne], 175-176, mis en ligne le 22 décembre 2017. <http://journals.openedition.org/pratiques/3707>. (10/07/2022)
- Rodari, Gianni. 1973. *La grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Taubira, Christiane. 2002. *L'esclavage expliqué à ma fille*. Paris: Bibliophane-Daniel Radford.
- Van Dorpe, Audrey, et Lucie Scamps. 2008. "Des livrets pour accompagner les enfants dans les musées". *La Lettre de l'OCIM*, 120: 4-10.
- Vulbeau, Alain. 2009. "Responsabilité plutôt qu'autorité: Françoise Dolto et la parole comme volonté éducative". *Informations sociales* 4 (154): 116-19.

Cristina Pierantozzi, Gloria Cocchi

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

cristina.pierantozzi@uniurb.it

gloria.cocchi@uniurb.it

Long-distance gender agreement in mixed Italian/English ergative clauses

ABSTRACT

In this work on code-switching, we will discuss agreement relations which take place outside the DP. In particular, we will examine mixed Italian/English sentences containing an Italian compound ergative-type verb, where the past participle must agree in gender with the DP-syntactic subject. Specifically, we aim to test what gender the past participle preferably takes when the subject is an English monolingual DP or a mixed DP and, crucially, if the N-gender remains active and able to enter an agreement relation with the past participle. Data are obtained through an Acceptability Judgment Task administered to some adult Italian/English bilingual speakers. The results obtained and discussed will contribute to the debate on code-switching vs. borrowing, as well as on the architecture of the bilingual competence.

KEYWORDS: bilingual competence, code-switching, borrowing, grammatical gender, participial agreement.

1. Introduction

In this paper we are going to discuss the results of an ongoing project aimed at detecting the architecture of bilingual competence by studying long-distance gender agreement in code-switching (CS) contexts¹. Specifically, in

¹ This work is the result of the collaboration of the two authors in all respects. Nevertheless, Cristina Pierantozzi takes responsibility for sections 1, 4, 5 and 8, and Gloria Cocchi for sections 2, 3, 5, 6 and 9. Parts of this work have been presented at *Going Romance* 2018 (Utrecht,

Section 2 we will focus our attention on participial gender agreement in mixed Italian/English sentences containing an Italian compound ergative-type verb (i.e., unaccusative, passive or reflexive), where the past participle must agree in gender (and number) with the DP-syntactic subject. The subject may either be a monolingual English DP or a mixed DP.

After a review of the debate around gender agreement in a mixed DP (Section 3), we will discuss the various theories that offer different explanations to this phenomenon (e.g., Poplack *et al.* 1982, Grimstad 2018), and whether CS is to be seen as an independent phenomenon or an instance of temporary borrowing (Section 4). An answer may be found in the analysis of long-distance gender agreement, since the two main generative approaches to bilingual competence, the Lexicalist approach (MacSwan 1999) and the Exoskeletal approach (Lillo-Martin *et al.* 2016), make very different predictions.

In Section 5 we will present some data, obtained in previous work, relating to the acceptability of participial agreement in mixed Italian/German ergative-type clauses. Subsequently, in Section 6 we will outline and motivate our research questions, while Section 7 contains a description of the test design and the participants to our survey.

Finally, in Section 8 we will discuss our results. Section 9 summarizes the conclusions reached in the present work and mentions other related topics that will be developed in future research.

2. The data

This study focuses on mixed Italian/English clauses, where an Italian verb is inflected in a perfective compound tense, called *passato prossimo*, by and large corresponding to English present perfect. In particular, we will only discuss clauses which contain an ergative-type verb: in this case the perfective auxiliary is always *essere* ('be') and the past participle must obligatorily agree in gender and number with the DP-subject. This is clearly observed when such a DP is not masculine singular (since the latter coincides with default agreement), as in the monolingual Italian clause in (1):

- (1) La sedia è stata/*stato riparata/*riparato
"the chair(f) has been(f/*m) repaired(f/*m)"

December 2018) and *Eurosla* 29 (Lund, August 2019). We thank the audiences for their useful contribution. All responsibilities are of course our own.

In a CS context, if the subject of a clause like (1) is a monolingual English DP (2) or a mixed DP (3a-c), we may wonder which gender should preferably be assigned to the Italian past participle. In particular, we would like to test whether, in our bilingual participants' judgments, the past participle preferably agrees in gender with D or, rather, if the N-gender feature is still active and may control participial agreement, especially when the mixed DP-subject contains an Italian feminine noun, as in (3c):

- (2) The chair è stata/stato riparata/riparato
- (3) a. Il chair è stata/stato riparata/riparato
- b. La chair è stata/stato riparata/riparato
- c. The sedia è stata/stato riparata/riparato

We would also like to test whether, in mixed DPs with an English N like (3a-b), or even when the subject is a whole monolingual DP as in (2), the (feminine) gender of the equivalent noun – the so-called analogical gender – is active and may control participial agreement. In (2), in fact, the past participle might show a default agreement or agree with the whole Italian equivalent DP *la sedia*. In other words, we would like to test if nominal gender is “infinitely reusable as an ‘active goal’ by the operation Agree” (Carstens 2010, 31); this can be done by examining the acceptability of analogical gender in environments where long distance agreement (i.e., agreement outside DP) is required, as in the present case.

3. The derivation of a mixed DP

The question of analogical gender in mixed DPs has attracted a growing attention in recent years. Analogical gender, in fact, though widely attested in mixed productions, poses serious theoretical problems to the feature checking approach to CS advanced by MacSwan (1999) or Moro Quintanilla (2014), as evidenced by Radford *et al.* (2007), Liceras *et al.* (2008), Pierantozzi (2012, 2016) and related work.

According to the feature checking approach, in fact, the grammatical restrictions on CS are imposed by the same principles which apply in monolingual speech; the sole difference is that a bilingual speaker can select lexical items from two separate lexicons and spell them out according to the Phonetic Forms of either language. As in monolingual speech, it is the feature checking process that assures the grammaticality of the clause by means of the evaluation and deletion of uninterpretable features.

In a mixed DP, the feature checking approach predicts that the switched noun determines the gender of the determiner (Cantone 2007). Consequently, if one of the two languages in contact is a genderless language, and the other a gendered one, as in the Italian/English language pair analysed in this work, we can make different predictions which depend on the classification of the gender feature in N as interpretable or uninterpretable.

In particular, if one assumes that N carries an uninterpretable gender feature (as in Radford *et al.* 2007), the switching between D and N should not be available at all and the mixed DPs in (3) above should all be deemed ill-formed, due to a failure of the checking process. Indeed, the N-gender feature – being uninterpretable – should be valued and deleted: in (3c) the English D is unable to do it, as it is unspecified for gender, while in (3a-b) the genderless English N is unable to value and assign gender to the Italian D².

If one considers instead the gender feature in N as interpretable (as in MacSwan 1999, Moro Quintanilla 2014), only the D-N combinations *the sedia* and *il chair* would be available. Indeed, under this theory, *the sedia* is acceptable because the English D does not have any uninterpretable gender feature to be checked, while *il chair* is acceptable because it is the default gender of the English N that checks and values the gender feature of the Italian D (Chomsky 2001).

To conclude, the mixed DP *la chair*, where D displays analogical gender, is deemed problematic independently of the (un)interpretability of the gender feature in N. Notwithstanding, all of the mixed combinations in (3) above, including the latter, are widely attested in adult and children mixed productions, in monolingual as well as in bilingual communities: see Bellamy and Parafita Couto (2022) for a recent state of the art on this issue.

4. The question of borrowing vs. code-switching

The availability of a mixed DP like *la chair* in CS contexts, discussed above, fits into one of the most debated topics in literature, i.e., whether CS is an independent process with respect to borrowing. Indeed, following Poplack *et al.* (1982), analogical gender can be seen as the output of a gender assignment rule, i.e., a lexical process. Therefore, a mixed DP showing analogical gender, like *la chair*, is easily accounted for if we classify it as an instance of temporary borrowing.

² See Radford *et al.* (2007: 243, fn.3).

This is the solution also adopted by the Bi-lexical model of the Bilingual Competence proposed by MacSwan (1999), which translates into minimalist terms the basic principles of the Borrowing Hypothesis. Hence, under these approaches, a mixed DP like *la chair* reduces to temporary borrowing of lexical material and CS is not treated as an independent phenomenon. However, different proposals have been advanced. According to the Exoskeletal Approach³, one way to account for analogical gender is to call into question the architecture of the lexicon and assume, in line with Distributed Morphology, that the lexical items stored in the lexicon are deprived of phonological content, which is inserted into the terminal nodes only later, after syntax. So, if we assume a Late Insertion approach to CS, temporary borrowing is not a lexical process but a morpho-phonological process.

As in the Bi-Lexical Model of the Bilingual competence, in the Late Insertion approach all restrictions on the acceptable CS patterns are imposed by the same principles which operate in monolingual speech, specifically the feature checking process. Unlike the latter approach, however, there is nothing like a PF-constraint theorem which forbids switching below word level, which might be possible.

Moreover, further restrictions are dictated by the Subset Principle (Halle 1997: 428), which regulates the insertion of the phonological content (Vocabulary items) into the abstract structure assembled by syntactic operations:

- The phonological exponent of a Vocabulary item is inserted into a position if the item matches all or a subset of the features specified in that position;
- Insertion does not take place if the Vocabulary item contains features which are not present in the morpheme;
- When several Vocabulary items meet the conditions for insertion, the item matching the highest number of features specified in the terminal morpheme must be chosen.

Crucially, roots do not compete for insertion (Harley and Noyer 1999).

Under this approach, a bilingual speaker may thus select the abstract morphemes from one language and then lexicalize them with a Vocabulary item of the other language. As a consequence, both borrowing and CS qualify as the output of the same grammatical process: morpho-phonological mapping. However, this theory also raises a few non-trivial problems (Pierantozzi 2016).

³ See Pierantozzi (2012), Lillo-Martin *et al.* (2016), Grimstad *et al.* (2018), López (2018).

Indeed, it is not always possible to identify the language from which the items are selected before entering the derivation. Moreover, this model generates unwanted derivations: among all the possible agreement patterns that this approach accounts for, some are indeed attested and others are not.

5. Long distance gender agreement in Italian/German mixed clauses

In previous studies (Cocchi and Pierantozzi 2017), we investigated long distance gender agreement in Italian/German mixed sentences. Crucially German, unlike English, is a language where nouns are endowed with a gender feature, just like Italian; hence our analysis was specially (but not exclusively) focused on nouns which carry a different gender feature in the two languages. As in the present work, data were obtained via Acceptability Judgment tasks administered to bilingual speakers⁴. Crucially, our Italian/German participants' judgments showed an asymmetry in the acceptability of some mixed agreement patterns, as well as gender restrictions. In particular, German also has a neuter gender, unlike Italian; since neuter is regarded as the default gender, mixed agreement patterns involving the neuter gender may be more frequently accepted. In (4-6) we report examples of Italian/German mixed productions, featuring analogical gender, which have been accepted by (some of) our participants:

monolingual DPs:

- (4) Das Fahrrad è stata rubata in via Saffi
the(n)bike(n)has been(f) stolen(f) in Saffi Street
[Italian equivalent: bicicletta(f)]

mixed DPs:

- (5) das televisione è stata rotta dal fulmine
the(n) television(f) has been(f) broken(f) by the lightning
[German equivalent: Fernseher(n)]
- (6) il Fledermaus si è infilata sotto la trave
the(m) bat(f) refl. has crept(f) under the wooden beam
[Italian equivalent: pipistrello(m)]

⁴ Since Italian/German mixed clauses only serve as a touchstone and do not represent the focus of the present paper, we will not discuss here in detail the results of the mentioned AJT.

In (4) a monolingual neuter DP, whose Italian equivalent is feminine, checks analogical gender on the past participle. In (5-6) we have instead mixed DPs where D receives the analogical gender. In both cases the Italian feminine past participle agrees with the feminine N and not with the neuter or masculine D, thus showing that the N-gender feature is still active.

However, it is worth pointing out that Italian and German speakers are familiar with the morphological realization of gender features, unlike English speakers; therefore, for mixed Italian/English productions we expect that the participants' responses might be different, especially as concerns the level of acceptability of the analogical gender and the preference for default agreement.

6. Research questions

In order to decide whether CS may be considered as an independent phenomenon with respect to (temporary) borrowing, we intend to verify if the N-gender feature remains active, regardless of the D-gender feature. Indeed, if the switched noun were simply an instance of borrowing, its original gender should be completely de-activated; thus, sentences where the past participle agrees with such a noun, or with its equivalent in the other language, should be judged unacceptable. Hence, we will open the following three Research questions (RQs):

- ! RQ1: What gender does the Italian past participle take in a mixed ergative clause like (2) above, where the subject is an English genderless DP?

With a monolingual English DP as a goal, two possibilities are available: the past participle is either inflected in the default gender (masculine in Italian), consistently with the genderless DP-subject (selected gender, SG), as in (7a), or it is inflected in the analogical gender, i.e., the gender of the Italian equivalent noun (AG), as in (7b).

- (7) a. The chair è stato riparato SG
 "the chair has been(m) repaired(m)"
 b. The chair è stata riparata AG
 "the chair has been(f) repaired(f)"

Of course, when the Italian equivalent noun is masculine, SG and AG coincide, and a feminine past participle would represent a true mismatch.

- ! RQ2a: What gender does the past participle take in cases like (3a-b) above, where the subject is a mixed DP containing an English N?

However, there is an important issue related to this question:

- ! RQ2b: Within the mixed DP, which gender is assigned to the Italian D which accompanies the English genderless N? Is it either the (default) selected gender, or the analogical gender?

Indeed, in an ergative clause, whose DP-subject contains an English genderless N and an Italian gendered D, four mixed agreement patterns are possible, as in (8-9) below, which derive from the possibility for the past participle to use as a probe either D (8) or N (9):

- | | | | |
|-----|----|--------------------------------------|-----|
| (8) | a. | Il chair è stato riparato | SGD |
| | | the(m) chair has been(m) repaired(m) | |
| | b. | La chair è stata riparata | AGD |
| | | the(f) chair has been(f) repaired(f) | |
| (9) | a. | La chair è stato riparato | AGN |
| | | the(f) chair has been(m) repaired(m) | |
| | b. | Il chair è stata riparata | SGN |
| | | the(m) chair has been(f) repaired(f) | |

The patterns in (8) arise if D is the probe of the operation Agree. In (8a), the goal is a mixed DP, where D is assigned the selected (default, masculine) gender (SG), and the past participle uses it as a probe; we label SGD this pattern, where all elements agree in gender. In (8b), instead, D receives the analogical (feminine) gender (AG) and, again, D is the probe for past participle agreement, which exhibits feminine inflection. In line with the previous combination, we label it AGD.

However, the past participle might use the selected English N, or its Italian equivalent N, as a probe. When the goal of Agree is a mixed DP with selected gender (SG), if the past participle probes the English N we derive SGD again, but if it agrees with the Italian feminine equivalent N, we derive (9b), which we label SGN; here we have a gender match between D and N, but a mismatch with the past participle. Finally, if the goal of Agree is a mixed DP with analogical gender (AG), and the past participle probes the English genderless N we obtain (9a), which we call AGN⁵. As in AGD, the goal is a mixed DP with

⁵ If it agrees instead with the Italian equivalent N, we derive AGD again.

analogical gender (AG), but the probe is the selected gender of N, not D, hence the participle exhibits default (masculine) agreement.

- ! RQ3: What gender does the past participle take in cases like (3c) above, where the subject is a mixed DP containing an Italian N?

In particular, the crucial matter is whether the gender of the Italian N in (3c) is still active and able to enter an agreement relation, as in (10b) or, rather, it is de-activated, as in (10a):

- (10) a. The sedia è stato riparato SGD=AGD=SGN
 “the chair(f) has been(m) repaired(m)”
 b. The sedia è stata riparata AGN
 “the chair(f) has been(f) repaired(f)”

In (10) the subject is a mixed DP having an English D and a gendered Italian N. In this case we have only two possibilities: a) the default agreement in (10a), where SGD, AGD and SGN coincide, as the past participle agrees either with the genderless D (SGD/AGD), or with the genderless equivalent of the Italian N (SGN), and b) the AGN pattern, where the past participle agrees with the Italian N – a fact which evidently emerges when the latter is feminine – as in (10b). Indeed, with a masculine Italian N, only the default/masculine agreement should be available; a feminine agreement would represent a true mismatch.

7. Test Design and Participants

In order to provide an answer to the research questions opened above, we have designed an Acceptability Judgment Task scored on 6 points of a Likert scale. We provided our participants with the following hints to score sentences:

- 1 fully acceptable and natural
- 2 acceptable but not so natural
- 3 more or less acceptable
- 4 awkward, but not totally unacceptable
- 5 unacceptable
- 6 strongly unacceptable, horrible

The AJT includes 55 sentences: 31 test sentences, 12 monolingual controllers (6 Italian and 6 English monolinguals sentences), and 12 fillers consisting of mixed sentences involving other unrelated switching points. The

31 test sentences contain Italian masculine and feminine nouns, as well as English nouns having both masculine and feminine Italian nouns as equivalents. Nouns never refer to human beings, so semantic gender does not interfere. For each of the mixed agreement patterns discussed above, we tested both singular and plural forms, since an Italian ergative past participle must agree with the sentence subject in both gender and number.

Our participants are eight highly fluent Italian/English speakers, who have acquired one of the two languages during adulthood. We also administered a sociolinguistic survey to get more information about the acquisition age of the two languages, the use they make of them and their attitude towards CS. They all claimed to use both languages in their daily life and to practise CS regularly, especially when they are tired.

8. Results

8.1. RQ1

In (11) below we report the average results (distinguishing Italian L2 and English L2 speakers' judgments) relating to test sentences whose subject is a monolingual English DP, both singular and plural:

(11) Monolingual English DPs: SG		Italian L2	English L2
a.	The milk <i>si è inacidito</i> the milk has soured(m.sg)	2,00	2,33
b.	The pigs <i>sono usciti dal recinto</i> the pigs have escaped(m.pl) from the fence	2,40	2,67
c.	The street <i>è stato chiuso</i> the street has been(m.sg) closed(m.sg)	3,40	4,33
d.	The whales <i>si sono spiaggiati</i> the whales have beached(m.pl)	4,00	3,67

In (11a-b) the equivalent Italian DPs are masculine (respectively *il latte* and *i maiali*), while in (11c-d) they are feminine (*la strada* and *le balene*). In all cases, the past participle is inflected in the masculine (default) gender, but it shows plural inflection when the subject is likewise plural⁶. Interestingly, though the whole

⁶ In the test we also included sentences with a plural (monolingual or mixed) subject and an unmarked past participle. All the participants rejected this pattern: the past participle may show default gender agreement, but default number agreement (singular) is judged unacceptable. This suggests that all speakers deem number a fundamental interpretable property of nouns, while the

DP-subject is genderless, the masculine option on past participle agreement is preferred when the English N has an Italian masculine N as an equivalent. In other words, if the Italian equivalent N is feminine, these sentences are judged awkward, or at best strongly degraded. In (12) below there are two test sentences whose subject is an English DP with an Italian feminine equivalent, *la volpe* and *le navi* respectively, and the past participle is inflected in the feminine:

(12) Monolingual English DPs: AG

		Italian L2	English L2
a.	The fox è stata catturata The fox has been(f.sg) caught(f.sg)	3,40	2,67
b.	The ships sono sparite dai radar The ships have disappeared (f.pl) from the radars	2,40	2,33

From the responses we infer that, with a feminine equivalent noun, analogical gender is preferred to default agreement (cf. 11c-d). Interestingly, AG is more easily accepted in the plural rather than in the singular form, by all participants, while, with singular subjects, this pattern is preferred by English L2 speakers. Figure 1 below summarizes the results relating to past participle agreement with monolingual DPs:

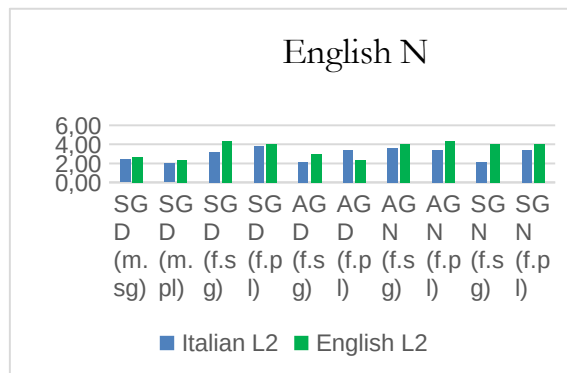


Figure 1

Figure 1 shows that both types of mixed agreement (SG and AG) are accepted by our participants. Clearly, judgments are strongly influenced by the gender of the equivalent Italian N: if it is masculine, SG is highly accepted,

competence on gender is influenced by the strength of this feature in their mother/dominant language.

while if it is feminine, the acceptance of the AG pattern (with feminine inflection on the past participle) increases, while SG (default agreement) is judged as degraded or ungrammatical. Moreover, the number feature interferes with the acceptance rate, even though, with a feminine Italian equivalent, the AG pattern is preferred to SG in both singular and plural, by all speakers. To sum up, if even an English monolingual DP, i.e. a completely genderless element, may probe the analogical gender on the past participle – hence outside the DP – we have good reasons to claim that analogical gender is not a purely lexical process, and the English DP-subject inserted in the Italian clause cannot simply be considered as an instance of temporary borrowing.

8.2. RQ2

RQ2 concerns ergative clauses having a mixed DP in subject position, composed of an Italian determiner and an English noun. In (13) below, D receives the selected gender of the genderless English N (default/masculine), and the past participle agrees with the masculine Italian D (SGD).

(13) Mixed DPs, English N: SGD

		Italian L2	English L2
a	Il train è arrivato in ritardo The (m.sg) train has arrived (m.sg) late	2,40	2,67
b	I dogs sono tornati nel canile The (m.pl) dogs have gone(m.pl) back to the kennel	2,00	2,33
c.	Il chair era già rotto The (m.sg) chair was already broken (m.sg)	3,20	4,33
d.	Gli apples sono stati raccolti per la torta The (m.pl) apples have been (m.pl) collected (m.pl) for the cake	3,80	4,00

In (13a-b) the Italian equivalent Ns are masculine (*treno* and *cani*), while in (13c-d) they are feminine (*sedia* and *mele*). This type of participial agreement is strongly preferred if the English N has a masculine Italian N as an equivalent, by all participants; in other words, the default gender agreement is more highly accepted when there is no interference of the feminine gender of the equivalent Italian noun. Expectedly, sentences in (13c-d) are judged degraded/awkward by all, but in particular by Italian mother tongue speakers. In (14) below, D receives instead analogical gender; both D and the past participle agree with the Italian feminine equivalents of the selected English nouns, *matita* and *api* (AGD):

(14) Mixed DPs, English N: AGD

		Italian L2	English L2
a	La pencil è stata temperata The (f.sg) pencil has been(f.sg) sharpened (f.sg)	2,20	3,00
b	Le bees si sono spostate su un altro albero The (f.pl) bees have moved (f.pl) to another tree	3,40	2,33

Interestingly, also in this case number feature has an impact on the acceptability of this pattern. However, the two groups have specular judgments on AGD: Italian L2 participants mostly accept this type of agreement in the singular form, while English L2 ones prefer it in the plural form. In (15) below we may observe the results concerning AGN mixed agreement type. Here D receives the analogical gender, assigned by the equivalent Italian feminine nouns (*porta* and *vespe*); however, the past participle does not agree with D, but rather with N. Given that English nouns are genderless, participles take the default value, masculine:

(15) Mixed DPs, English N: AGN

		Italian L2	English L2
a.	La door è stato chiuso bene the(f.sg) door has been(m.sg) closed(m.sg) well	3,60	4,00
b.	Le wasps sono arrivati con il caldo The (f.pl) wasps have arrived (m.pl) with the warm season	3,40	4,33

In general, this type of mixed agreement does not obtain good scores; anyway, it seems to be slightly preferred by participants having English as L1. This is not unexpected, as Italian mother tongue speakers react negatively against a masculine participle in agreement relation with a DP introduced by a feminine D. Finally, in (16) we find SGN mixed agreement type. Here D is masculine, coherently with the English genderless N (SG), but the past participle agrees with the Italian feminine equivalent of the English N (respectively *scimmia* and *tartarughe*).

(16) Mixed DPs, English N: SGN

		Italian L2	English L2
a.	Il monkey si è arrampicata sull'albero The (m.sg) monkey has climbed(f.sg) up the tree	2,20	4,00
b.	I turtles sono entrate nel cortile The (m.pl) turtles have entered (f.pl) the courtyard	3,40	4,00

Here we can observe distinctly different judgments: Italian mother tongue speakers strongly reject this combination, while English L1 speakers accept it with singular nouns. Figure 2 summarizes the judgments obtained, relating to past participle agreement with mixed DP-subjects containing an English N:

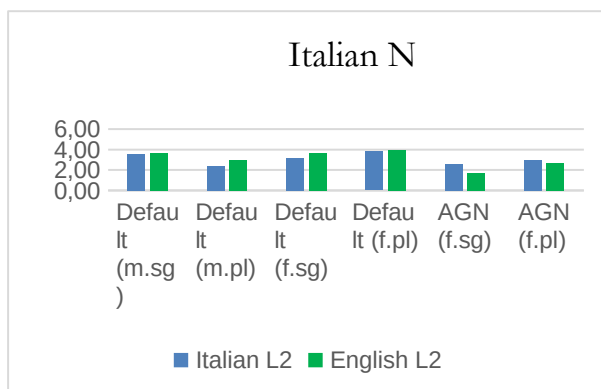


Figure 2

To sum up, the SGD pattern is overall the preferred mixed agreement pattern by speakers of both groups, particularly when the English N has a masculine Italian equivalent, so that all elements agree in gender. This does not come as an unexpected result.

For AGD we observe the most different judgments: English L2 speakers are overall more disposed to accept this combination; however, we must also underline the interference of number feature on judgments, a fact that certainly deserves more attention in future work. Furthermore, Italian L2 speakers are much more inclined to accept the other two possible mixed agreement patterns, AGN and SGN, with respect to Italian mother tongue speakers, due to the latter's stronger familiarity with gender inflection.

8.3. RQ3

RQ3 relates to mixed DP-subjects with an Italian N and an English D.

In (17) below the past participle takes the default value, masculine, in agreement with both the English genderless D and the Italian masculine N:

(17) Mixed DPs, Italian N: SGD (AGD, AGN, SGN)

	Italian L2	English L2
a. The martello mi è scivolato	3,60	3,67

- The hammer (m.sg) has slipped (m.sg)
 b. The alberi sono stati abbattuti 2,40 3,00
 The trees (m.pl) have been(m.pl) cut (m.pl) down

According to the Matrix language Frame Model (Myers-Scotton 1993 and subsequent work), the insertion of an English D in an otherwise monolingual Italian sentence represents a strong violation, as all functional heads should belong to the same language.

This fact may explain the relatively low level of acceptance of these sentences, though there is no clash in agreement features (all elements are masculine/default). Indeed, with respect to the same agreement pattern (SGD) involving mixed DPs with an English N and an Italian masculine D, the acceptance rate definitely decreases (cf. (13) above)⁷. As observed above, this difference may be explained by the fact that, in (17), we have the insertion of a functional category instead of a lexical one, hence we have a violation of the general tendency to build a uniform structure in CS (ibid.). Again, we observe the impact of the number feature, since plural number inflection increases the acceptance rate, especially for Italian L2 speakers.

In (18) below there is the same mixed agreement pattern, SGD, but with an Italian feminine N:

(18) Mixed DPs, Italian N: SGD (AGD, SGN)		Italian L2	English L2
a.	The spada è rimasto nella roccia The sword(f.sg) has remained(m.sg) in the rock	3,20	3,67
b.	The uova si sono rotte sulle scale The eggs(f.pl) have broken(m.pl) on the stairs	3,80	4,00

These two test sentences are scored as awkward, worse than those in (17), though they have been judged a little bit more acceptable in the singular form, which features default agreement; indeed in (18b) the participle is inflected for number but not for gender, thus showing an only ‘partial’ agreement with the DP-subject. English L2 speakers, again, score these sentences slightly worse than Italian L2 ones.

In (19) below we observe instead the AGN agreement pattern with a feminine Italian N: the past participle agrees with it, rather than with the genderless D:

⁷ Cocchi and Pierantozzi (2019) show that this pattern is much more easily accepted (by all speakers) when sentences like (17) are embedded under an English matrix clause. Indeed, in that case, the article would not be the sole English element inserted in a monolingual Italian sentence.

(19) Mixed DPs, Italian N: AGN

		Italian L2	English L2
a.	The luce si è spenta all'improvviso the light (f.sg) has gone(f.sg) off suddenly	2,60	1,67
b.	The pecore sono morte the sheep (f.pl) have died (f.pl)	3,00	2,67

These sentences are judged reasonably acceptable, especially by English L2 speakers. Again, these sentences show us that the gender of the selected N is not de-activated but may still value a probe outside the DP domain.

If we compare the sentences in (19) with those in (15) above, featuring AGN with an Italian D and an English N, judgments are indeed very different. Given that the English N is genderless, if the past participle took N as a probe for the operation Agree (as it is in AGN), it should show up with masculine (default) inflection, as in (15). However, this pattern is definitely judged as degraded, since the participle shows a gender mismatch with D. In fact, when the English N has an equivalent feminine Italian N, sentences are judged much more acceptable if the past participle is also inflected in the feminine (as in AGD; cf. (14)).

The AGN acceptance rate, however, changes dramatically when we have a mixed DP-subject containing an English D and a feminine Italian N (as in (19)). In this case, the feminine participial agreement is preferred; this means that the past participle probes the Italian N rather than the English genderless D. Crucially, in most of the previous cases, the past participle preferably seemed to probe D, rather than N⁸; hence we would expect the N-gender to be de-activated and unable to value the past participle, contrary to the facts witnessed in (19). Overall, if we compare the median of the rates provided for AGN, we may conclude that the AGN pattern is judged much more acceptable with an Italian N than with an English N, as shown in Figure 3:

⁸ See again the negative judgments given to (15).

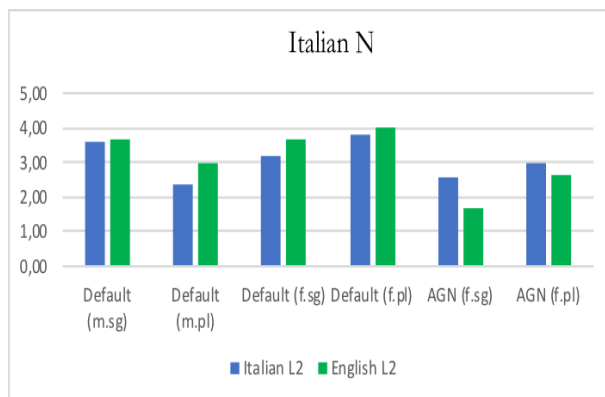


Figure 3

9. Conclusion

We are finally able to give an answer to our Research Questions. RQ1 asked what gender an Italian ergative past participle should take in a mixed clause with a monolingual English (genderless) DP-subject: either the default selected gender, or the analogical gender of the equivalent Italian DP.

The responses of our participants show that both agreement types are acceptable, since the past participle may be inflected in the default/masculine, but also in the feminine, if the equivalent Italian N is likewise feminine; the latter option is preferred by English L2 speakers, but also Italian L2 speakers show relatively high degrees of acceptability of this pattern. Therefore, monolingual DPs may display long-distance analogical gender. Given that gender assignment rules operate only on the noun in the Lexicon, and not on the DP in syntax, we may conclude that analogical gender is better analysed as a morpho-phonological process.

RQ2 asked what gender the past participle should take when the subject is a mixed DP composed of a genderless English N and a gendered Italian D. Crucially, the Italian D may receive either the analogical gender (i.e., the gender of the equivalent Italian N) or the selected, default gender (masculine). Both options are available and widely attested in the literature.

When such a mixed DP enters an Agree operation with an Italian ergative past participle, four possible agreement patterns are available; according to our participants, the preferred options are those where the past participle agrees with the gender of the Italian D. Thus, when the Italian D receives selected

gender (and shows up in the masculine form), the past participle will likewise be masculine (SGD); when D receives instead analogical gender (which is evident if the Italian equivalent N is feminine), the participle is better inflected in the feminine (AGD). Indeed, the other two possible agreement patterns, i.e. past participle agreement with N (AGN), or with the equivalent Italian N in disagreement with D⁹ (SGN), are judged awkward to unacceptable by all participants.

RQ3 asked instead what gender the past participle should take when the subject is a mixed DP composed of an Italian N and an English D. We intended to test whether the gender of the Italian N would still be active and able to enter a long-distance agreement relation, or if it would rather be deactivated.

Crucially, all the participants' responses show that, in this case, the AGN type is highly accepted; indeed, when the DP-subject contains a feminine Italian N, the participle is preferably inflected in the feminine, rather than exhibit default agreement.

Therefore, the AGN data in (19) above confirm that, in CS contexts, the N-gender may still be active and "infinitely reusable as an active goal" (Carstens 2010, 31) by the operation Agree outside DP. The availability of long-distance agreement confirms that the switched elements cannot be considered as mere instances of temporary borrowing, as assumed by the Borrowing Hypothesis; conversely, the acceptability of AGN is predicted by the Exoskeletal approach. To conclude, if we compare Italian/English and Italian/German data, many correlations emerge, but some interesting differences as well.

As regards a monolingual English or German DP-subject inserted in an Italian ergative clause, our data show that, in both cases, the AG agreement pattern is easily accepted. Indeed, an Italian ergative past participle may be inflected in the feminine when the sentence subject is either an English genderless DP, as in (12), or a German masculine or neuter DP, as in (4) above, provided such DPs have an Italian feminine equivalent.

As regards instead mixed DPs, the SGD mixed agreement pattern is always the preferred one, as expected, since the three elements (D, N and past participle) all agree in gender. However, we may notice some interesting differences in the two language pairs, especially concerning the AGN agreement pattern.

⁹ In SGN, D receives the selected gender, so N and D agree.

As discussed above, in Italian/English mixed clauses, AGN is highly accepted only when the past participle agrees with an Italian N; if the mixed DP-subject contains an English N, this pattern tends to be rejected, not only by Italian L2 speakers but also by English L2 ones. In Italian/German mixed ergative clauses, the Italian past participle preferably agrees with the Italian N as well (5a); however, we have detected some cases where participial agreement with a German N (in disagreement with the Italian D) has been accepted, though limitedly to German L2 speakers (6a)¹⁰.

Finally, the existence of the neuter gender in German may favour the acceptance of certain mixed agreement patterns, as evidenced in some of the examples above where, not accidentally, neuter gender is involved.

Generally speaking, in the Italian/English pair the underspecification criterion increases the acceptability of mixed agreement patterns. Specifically, the default gender is strongly preferred by English L1 speakers. Indeed, unlike Italian L1 speakers, they are less familiar with past participle inflection and thus they tend to prefer the default gender in long distance agreement.

In conclusion, our test confirms that we have good reasons to think that borrowing and CS are different outputs of morpho-phonological processes, as claimed by the Late Insertion Approach to CS.

References

- Bellamy, Kate, and Maria Carmen Parafita Couto. 2022. "Gender assignment in mixed noun phrases: State of the art". In *The Acquisition of Gender*. Ed. by Dalila Ayoun, 13-48. Amsterdam: John Benjamins.
- Cantone, Katja Francesca. 2007. *Code-switching in Bilingual Children*. Springer: Dordrecht.
- Carstens, Vicki. 2010. "Implications of the grammatical gender for the theory of uninterpretable features". In *Exploring Cash-Proof Grammars*. Ed. by Michael T. Putnam, 31-57. Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, Noam. 2001. "Derivation by Phase". In *Ken Hale: A Life in Language*. Ed by Michael Kenstowicz, 1-52. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cocchi, Gloria, and Cristina Pierantozzi. 2017. "Nominal gender and agreement relation outside the DP domain in code-switching contexts". *Lingue e Linguaggio* 2017 (1): 35-62.

¹⁰ Remember that, in AGN, D has received analogical gender, hence D and N do not agree.

- Cocchi, Gloria, and Cristina Pierantozzi. 2019. "Past participle agreement in code-switching contexts". *Journal of Monolingual and Bilingual Speech* 1 (2): 182-205.
- Grimstad, Maren Berg, Brita Ramsevik Riksem, Terje Londhal, and Tor A. Afarli. 2018. "Lexicalist vs. exoskeletal approaches to language mixing". *The Linguistic Review* 35 (2): 187-218.
- Halle, Morris. 1997. "Distributed Morphology: Impoverishment and Fission". *MIT Working Papers in Linguistics* 30: 125-49.
- Harley, Heidi, and Rolf Noyer. 1999. "Distributed Morphology". *Glott International* 4 (4): 3-9.
- Liceras, Juana Maria, Raquel Fernández, Susana Perales, Rocío Pérez-Tattam, and Kenton Todd Spradlin. 2008. "Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: A view from child and adult functional-lexical mixings". *Lingua* 118: 827-51.
- Lillo-Martin, Diane, Ronice Müller de Quadros, and Deborah Chen Pichler. 2016. "The development of bimodal bilingualism: Implications for linguistic theory". *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6 (6): 1-63.
- López, Luis. 2018. "Theory and methodology in code-switching research". In *Code-switching – Experimental Answers to Theoretical Questions*. Ed. by Luis López, 1-14. Amsterdam: John Benjamins.
- MacSwan, Jeff. 1999. *A Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching*. New York: Garland.
- Moro Quintanilla, Monica. 2014. "The semantic interpretation and syntactic distribution of determiner phrases in Spanish/English codeswitching". In *Grammatical Theory and Bilingual Codeswitching*. Ed. by Jeff MacSwan, 213-26. Cambridge: MIT Press.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pierantozzi, Cristina. 2012. "Agreement within the mixed DP in early mixed DP: what the mixed agreement can tell us about the bilingual language faculty". In *Multilingual Individuals in Multilingual Societies*, edited by Kurt Braunmüller and Christoph Gabriel, 137-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Pierantozzi, Cristina. 2016. "The language synthesis model and the problem of the invisible derivation". *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6 (6): 804-07.
- Poplack, Shana, Alicia Pausada, and David Sankoff. 1982. "Competing influences on gender assignment: variable process, stable outcome". *Lingua* 57: 1-28.

Radford, Andrew, Tanja Kupisch, Regina Köppe, and Gabriele Azzaro. 2007. "Concord, convergence and accommodation in bilingual children". *Bilingualism: Language and Cognition* 3: 239-56.

Paolo Nitti

Università degli Studi dell'Insubria
paolo.nitti@uninsubria.it

“Ma stai zitta cagna che non sei nessuno!” Un’indagine linguistica sulle pratiche di *hate speech* e di cyberbullismo

ABSTRACT

A linguistic analysis of hate speech and cyberbullying in Italy

The insult represents a very common linguistic device within everyday communication practices and this condition is a constant of historical character. Common opinion tends to view insult as a low register item, generally referring to the use of foul language and excessive emotional manifestations. The insult used for playful or affective purposes is however perceived as a trait of a low linguistic variety. Insult is a reprehensible practice, which is censored both in the school and in academic environment, but it is widespread in political and informal communication. Within the language sciences, the insult is classified as a hostile linguistic act and there are few research contributions compared to a field of study so significant and evident in common life. In this contribution we will deal with the results of a research on the use of insult in the context of cyberbullying practices within social media.

KEYWORDS: insult, educational linguistics, Italian linguistics, slurs, hate speech.

1. L’insulto come dispositivo linguistico

L’insulto rappresenta un fenomeno linguistico di definizione complessa, poiché riguarda una vasta costellazione di lessemi, sintagmi e frasi impiegati con un’intenzione denigratoria, in veste sia scherzosa sia offensiva. A questo proposito, Rossi descrive gli insulti come “strumenti liberatori, semplici intercalari, corpi contundenti, coesivi sociali, marcatori di alterità e molto altro ancora” (2019, 12). Riguardo all’insulto – e al ricorso al turpiloquio – come

fonte di liberazione, Galli de' Paratesi ricorda che “spesso il soggetto può sottrarsi alle proprie inibizioni e pronunciare le parole più dirette: anzi, nei momenti di collera esse possono affiorare alla coscienza nello sfogo” (1969, 13). Questa prospettiva colloca l'insulto all'interno di una dimensione tanto semantica quanto pragmatica, giacché si definisce come insulto ogni espressione linguistica che determina un effetto conoscitivo o contestuale aggressivo o dequalificante (Colín 2005).

Bond and Venus (1991) circoscrivono l'insulto a un commento o a un gesto negativo riguardo all'apparenza, al pensiero e alle azioni di un possibile bersaglio. Tale definizione affranca l'insulto dalla pura considerazione linguistica e lo colloca, più genericamente, all'interno degli atti espressivi. In effetti la definizione risulta manifestatamente generica, poiché un commento negativo non necessariamente afferisce alla dimensione dell'insulto, che ha come proprietà specifica tanto l'offesa quanto la squalifica del bersaglio. Una prerogativa dell'insulto, inoltre, è che sovente si presenta come olofrase, ovvero come parola unica in sostituzione di un intero enunciato o perfino di un testo, giungendo a veicolare un intero atto linguistico (Poggi 1981, 46), come accade nelle espressioni: *minchione!*, *puttana!*, *ladro!*, *cane!*.

Pertanto, l'insulto non è costituito *stricto sensu* da un'espressione linguistica precisa, dall'intenzione comunicativa di chi produce il messaggio o dal puro impiego del turpiloquio, ma si tratta di un significato che deriva da un contesto co-costruito congiuntamente dagli interlocutori all'interno di una situazione comunicativa (Colín 2007, 51). Domaneschi riferisce che:

[...] se la lingua [...] predispone un dizionario di espressioni insultanti, è perché tali vocaboli rispondono a precise esigenze espressive dei parlanti. Ogni insulto possiede una carica esplosiva capace di produrre un'onda d'urto più o meno dirompente. [...] La detonazione che segue all'uso di un insulto può in realtà essere utile per diversi scopi: umiliare un avversario, manifestare il proprio potere, attrarre l'attenzione, spronare qualcuno a fare qualcosa, irridere o, talvolta, persino dimostrare affetto e sintonia con chi è bersaglio dell'ingiuria. (2020, 14)

Sul piano definitorio,

[...] prototipicamente, un insulto è un'offesa intenzionale e grave, rivolta ad una persona o ad un gruppo a cui la persona appartiene ed è attuata tramite parole/espressioni ingiuriose, oppure con gesti/azioni oltraggiosi (come il segno delle corna, quello cosiddetto *dell'ombrello* o lo sputo) che possono accompagnare o sostituire l'espressione linguistica. (Bazzanella 2020, 13)

D'altronde, la stessa etimologia del verbo 'insultare', di origine latina, mette in luce come la parola sia frutto del derivato 'in' + 'saltare' ('saltare sopra'), così "la parola diviene il surrogato dell'azione" (Alfonzetti 2017, 86). Secondo Allan (2016), è il comportamento dell'individuo a delineare l'atteggiamento oltraggioso e ingiurioso, piuttosto che l'espressione linguistica in quanto tale. A dimostrazione di ciò, è possibile sottolineare come, in merito ai diversi contesti comunicativi e gruppi sociali, la stessa espressione linguistica possa investire la funzione di insulto o di scherzo: "uno stesso termine può essere interdetto ai parlanti di un gruppo sociale e non a quelli di un altro, oppure può avere sostituzioni diverse nelle diverse classi" (Galli de' Paratesi 1969, 33). Pertanto, l'insulto identifica un fenomeno linguistico complesso, "che si realizza in forme diverse e con svariate funzioni a seconda dei contesti culturali di riferimento, della lingua parlata, dei parlanti e degli scopi in gioco nella comunicazione" (Domaneschi 2020, 10).

Un altro elemento significativo per definire la natura dell'insulto riguarda la sua presenza in ogni lingua conosciuta, persino all'interno dei sottocodici e dei linguaggi speciali di carattere religioso (cfr. tra gli altri Pilch 2014). Il meccanismo che porta un'espressione a investire la funzione di insulto, nel caso del turpiloquio, riguarda l'interdizione linguistica:

[...] i termini interdetti ed i loro sostituti, ad un primo esame, sembrano dipendere tutti da un'unica causa psicologica. Essi hanno tutti in comune il fatto che vi si legghi un certo disagio nel pronunciarli e nello scriverli. Ma tale disagio in realtà può dipendere dalle ragioni più varie: le interdizioni sono molto diverse tra loro, indipendenti e legate ai sentimenti più lontani. (Galli de' Paratesi 1969, 27)

Il sentimento di disagio può scaturire dal timore o dal pudore, come accade rispettivamente per l'interdizione religiosa e per quella scatologico-sessuale (cfr. Tannock 1999). Sul piano legislativo, un insulto rappresenta

[...] un comportamento direttamente volto a ledere l'immagine pubblica dell'insultato, per mezzo di un atto ostensivo come l'uso di espressioni dal valore insultante, e a cagionargli offesa, sia esso presente o assente, in assenza di un pubblico o dinanzi a una o più persone. (Domaneschi 2020, 47-48)

La definizione, come precisato dallo stesso Domaneschi, risulta in buona parte insoddisfacente, scadendo nella tautologia, perché è proprio il "valore insultante dell'insulto" a suscitare perplessità, come indicato da Irvine: "insult is a communicative effect constructed in interaction – constructed out of the

interplay of linguistic and social features, where the propositional content of an utterance is only one such feature” (1992, 110). In aggiunta a ciò, gli insulti non solo “sono imparentati ma spesso anche indissociabili da altri atti che vengono eseguiti per mezzo di una qualificazione peggiorativa” (Alfonzetti 2017, 89). A questo proposito, Pagliai (2009, 63) propone di distinguere fra gli insulti *stricto sensu* e le altre forme espressive oltraggiose, tra le quali include il linguaggio osceno, la blasfemia e le parolacce.

Il mondo accademico in Europa si è interessato all’insulto a partire dagli anni ’80 del Novecento e la disciplina di taglio linguistico, che principalmente se ne è occupata, è la lessicografia (cfr. Sottile 2021), come emerge dall’allestimento di diversi *corpora* (tra gli altri cfr. Boggione e Casalegno 1999; Casalegno e Goffi 2005; Baker 2006, 2014; De Mauro 2016; Roncoroni 2017). Verso gli anni ’90 e i primi anni del Duemila la ricerca si è rivolta ai meccanismi di interdizione e di tabuizzazione (cfr. Capuano 2007), seguendo il filone degli studi di carattere etnolinguistico, sociolinguistico e psicolinguistico. Più di recente, invece, si assiste a una costellazione di indagini di stampo descrittivo, pragmatico e psicolinguistico, che si occupano tanto della descrizione dell’insulto come atto linguistico¹, quanto dei suoi contesti interpretativi (Colín 2007).

Nonostante l’insulto sia un argomento di indiscutibile interesse, soprattutto a causa dell’evidente presenza di insulti nella comunicazione pubblica quotidiana, in particolare in quella mediatica, la definizione di insulto, così come quelle di ingiuria e di turpiloquio, risulta assente all’interno dei principali vocabolari specialistici italiani a uso linguistico. Non è presente alcuna voce all’interno del *Breve Dizionario di Linguistica* di Casadei (2014), mentre, per quanto riguarda il *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, curato da Beccaria, è presente la voce *disfemismo*, che riporta come indicazione un’espressione o una parola che:

[...] infrange le regole dell’*aptum*, cioè della convenienza e dell’appropriatezza del discorso [...]. È strettamente connesso e dipendente dalle dinamiche storiche, dai costumi e dalle convenzioni sociali e culturali delle singole società [...]. L’uso e

¹ Si ricorda, a tal proposito, che secondo Eibl-Eibesfeldt (2005, 345) la lingua assolverebbe, tra le altre, a una funzione ritualistica in merito all’aggressività.

l'abuso [...] nella forma del blasfemismo, della coprolalia, dell'epiteto ingiurioso e, più in generale del turpiloquio, ha svuotato il disfemismo della sua forza provocatoria e della sua aggressività, fino a farlo diventare una sorta di automatismo linguistico, un riempitivo e un *passerpartout* valido in ogni situazione e in ogni contesto; sintomo, inoltre, della povertà lessicale che affligge i giovani, indipendentemente dal grado di scolarizzazione. [...] Il disfemismo è classificabile come *vitium*, in quanto manifesta una *iniopia* (*povertà, mancanza*) lessicale non del sistema linguistico, ma del singolo parlante. (Soletti, cit. in Beccaria 2004, 246)

La definizione di Soletti è criticabile, rispetto alla prospettiva di questo studio, almeno per due motivazioni: in primo luogo non si riferisce all'insulto *stricto sensu*, ma al disfemismo inteso come ingiuria e maldicenza. In secondo luogo, non tiene conto del fatto che il turpiloquio, il disfemismo e l'insulto configurano a tutti gli effetti potenzialità espressive della lingua, che non dovrebbe essere concepita come *medium* per raggiungere i fini più nobili e alti, ma come mezzo per veicolare i pensieri dei parlanti e per garantire la socializzazione primaria e secondaria²: “la capacità di trasporre il conflitto sul piano verbale e di procrastinare in questo modo lo scontro fisico, in tal senso, è ciò che avrebbe fatto dell'insulto uno strumento indispensabile per la conservazione della nostra specie” (Domaneschi 2020, 36).

Inoltre, che il disfemismo identifichi un *passerpartout* legittimo in ogni situazione e in ogni contesto è tutto da verificare, dal momento che la ricerca in linguistica ha stabilito che, come ogni atto linguistico, l'insulto richiede un emittente, un destinatario, un argomento e un evento comunicativo (tra gli altri cfr. Janney and Horst 1992; Canobbio 2009, Jay 2009; Jeshion 2013; Domaneschi 2020). Gli insulti, secondo Kienpointner (1997), non dovrebbero essere considerati atti scortesi, senza che vi sia una valutazione della situazione e dell'evento comunicativo, poiché la scortesia delinea un'inadeguatezza o un'inappropriatezza del comportamento linguistico riguardo al contesto. Infatti, qualunque espressione linguistica “è sempre valutabile all'interno di un contesto, delle esigenze dei parlanti e della comunicazione” (Nitti 2018, 84).

² Pilch, sottolineando l'importanza del contesto in merito alla determinazione dell'insulto, dichiara: “clearly, context is important in determining whether something is an insult or not. [...] Insults, too, are not necessarily threatening and cannot always be interpreted as aggressive or violent behaviour or even as causing offence to the other party. It all depends on context.” (2014, 1).

Non è infrequente imbattersi nella considerazione, da parte degli individui, che la quantità e la ricorrenza di insulti all'interno delle pratiche comunicative oggi sia più significativa rispetto al passato:

[...] oggi in Italia e nel mondo si può parlare di un contesto generale di aumentate aggressività e violenza, in parte collegato a cause esterne come la crisi economica e dei valori, oltre che a fattori individuali [...] o di gruppo. [...] Non si può evitare di collegare questa tematica generale, come concausa, alla diffusione di insulti nelle relazioni quotidiane faccia-a-faccia, nelle varie forme delle nuove tecnologie, nei mass media, nella narrativa, nel cinema ed anche in situazioni altamente istituzionali come il Parlamento italiano. (Bazzanella 2020, 17)

La correlazione fra il clima di aggressività e l'aumento esternalizzato di insulti, d'altronde, è ben attestata all'interno della letteratura scientifica di carattere sociale (tra gli altri cfr. Bolívar 2002; Bednarek 2006; Lillian 2007; Banks 2010; Baldwin *et al.* 2013; Azzalini 2016; Azzalini e Padovani 2016). La componente aggressiva dell'insulto è stata trattata da Miner, che definisce l'insulto come “the verbal expression of a general mode of human interaction – the aggressive and agonistic – whose roots extend deep into biology and psychology” (1993, 925).

Tale riflessione mette in luce i fattori di natura psicologica e biologica, di cui l'insulto sarebbe una manifestazione a livello espressivo. Una delle critiche principali mosse a questa definizione è l'assenza di riguardo nei confronti della cultura umana, come riferito da Pilch: “from this definition, one can see that insults are available to all human beings (biology and psychology), but culture determines whether they should be avoided (‘politeness’) or honed to perfection (‘agonism’)” (2014, 1).

L'aspetto che contraddistingue l'insulto mediato da piattaforme *social*, inoltre, è la velocità di propagazione e di raggiungimento delle masse: “con l'uso dei *social*, dato il loro enorme bacino di utenti e la possibilità di rilancio/espansione, l'insulto spesso diventa virale con conseguenze pesanti – se non tragiche – per la persona colpita nella sua faccia positiva, in quanto derisa, denigrata o oltraggiata” (Bazzanella 2020, 18). L'insulto proferito per mezzo di una piattaforma sociale e mediato da internet, pertanto, si manifesta in forma più violenta proprio a causa della possibilità di raggiungimento di un pubblico vasto, della velocità di trasmissione del messaggio e dell'assenza o dell'inadempienza di un meccanismo di controllo (tra gli altri cfr. Howard 2019;

Elford 2020; Paris 2020; Petrilli 2020).

La violenza e la specificità dell'insulto all'interno dei *social media* identificano una delle tematiche *à la page* per quanto riguarda il Consiglio d'Europa, il quale, da una parte denuncia la mancanza di definizioni universalmente condivise, soprattutto a livello comunitario, e dall'altra sottolinea la necessità di maggiori ricerche scientifiche e di azioni di contrasto: "along with the development of new forms of media, online hate speech has been brought about. Hate speech in the online space requires further reflection and action on the regulation and new ways for combating it"³.

Dunque, se oggi si avverte "la netta sensazione di vivere in un'epoca in cui ingiurie, insulti e impropri piovono da tutte le parti" (Domaneschi 2020, 4), occorrerebbe mettere provvisoriamente da parte la percezione del presente e valutare il passato, arrivando alla conclusione che "gli esseri umani si insultano da sempre" (ibid.). In aggiunta a quanto riportato, Galli de' Paratesi mette in luce come l'interdizione linguistica sia profondamente variabile sia relativamente alla dimensione diatopica, poiché a seconda delle diverse società mutano i tassi e gli oggetti relativi alla tabuizzazione, sia relativamente a quella diacronica, perché nel corso del tempo cambiano i tipi di interdizione: "l'interdizione è [...] profondamente determinata dalla cultura e dal gusto delle varie epoche di una stessa civiltà" (1969, 32).

L'oscillazione semantica in diacronia è un elemento evidenziato anche da Domaneschi: "il mutamento linguistico nel corso del tempo trasforma il volto delle parole, tanto da rendere propriamente insultanti espressioni originariamente neutre o comunque non votate all'insulto" (2020, 19). Proprio la dimensione diacronica avvalorava l'ipotesi di inadeguatezza dell'univoco approccio lessicalista riguardo alla descrizione degli insulti, "visto che qualsiasi parola può in realtà assumere connotazioni negative e funzionare pragmaticamente come insulto" (Alfonzetti 2017, 100). D'altronde, "les insultes sont [...] des clés de l'histoire des mentalités" (Burke 1989, 51).

Un'indagine degli anni '90 (cfr. Semin e Rubini 1990) riporta come, nella parte meridionale dell'Italia, l'insulto sia riferibile alle relazioni, alla sessualità e alla morte dei famigliari (es. *figlio di troia*, *cornuto*, *frocio*, *all'anima di tua madre*,

³ Cfr. <https://www.coe.int/en/web/freedom-expression/hate-speech> (09/02/2022).

l'animaccia di tua madre) mentre nella parte settentrionale prevarrebbero insulti connessi con la dimensione personale (es. *belîn*, *piciu*). I dati della ricerca risultano certamente datati e occorrerebbe verificarne l'attendibilità nell'ambito contemporaneo, caratterizzato indiscutibilmente da un maggior passaggio di informazioni e da un tasso più alto di interazione fra individui di provenienze diverse.

Oltre ai fattori puramente territoriali e temporali, Galli de' Paratesi nota come l'interdizione perda la propria efficacia man mano che le società aumentano il proprio numero di individui (1969). Allo stesso tempo, la mole delle interdizioni aumenta man mano che la società progredisce e si ingrandisce numericamente. Riassumendo, il grado di coercizione in merito all'interdizione è inversamente proporzionale alla quantità di interdizioni.

Un'altra dimensione considerata, per quanto concerne la variazione delle interdizioni, riguarda la dimensione diastratica: “nello stesso momento storico [esse] cambiano da una classe sociale all'altra sotto l'influsso delle differenze di cultura e di costume” (Galli de' Paratesi 1969, 30). La studiosa fa uso di variabili di carattere sociolinguistico certamente pertinenti per la seconda metà del Novecento. Ciononostante, la società contemporanea ha ridotto notevolmente la portata della dimensione diastratica in senso stretto – e di conseguenza il valore delle variabili diastratiche nella ricerca – poiché alle classi si contrappongono i gruppi sociali, dal momento che la correlazione fra disponibilità economica e livello culturale non è più così netta e valida (cfr. Manetti 2008). L'aspetto dei gruppi sociali, tuttavia, risulta significativo per quanto concerne il processo che porta alla scelta dei termini insultanti e dei valori disattesi che tali espressioni portano con sé: “sono le classi dominanti a creare gli attributi valoriali da attribuire a questa o quella posizione nella scala sociale” (Capuano 2007, 82).

Domaneschi, riguardo alla presenza di espressioni insultanti nella contemporaneità, arriva a parlare di “epoca d'oro dell'ingiuria” (2020, 4), sottolineando in prima battuta la frequenza degli insulti e del ricorso al turpiloquio nel linguaggio politico odierno. L'insulto diviene così un dispositivo espressivo efficace per delegittimare un avversario e, in senso più ampio, per costruire il consenso. Un altro elemento significativo per avvalorare la tesi dell'epoca d'oro dell'ingiuria, secondo il ricercatore, riguarda la presenza abbondante di insulti all'interno dei *social media*:

[...] un insulto pronunciato su una piattaforma *social* sottopone al pubblico ludibrio. L'esposizione pubblica sulla rete comporta un senso di vulnerabilità che talvolta può persino tradursi in diverse forme di insicurezza sociale [...]. I *social media* in tal senso, rappresentano un nuovo terreno di interazione sociale particolarmente fertile per il proliferare del linguaggio denigratorio. (Domaneschi 2020, 56)

A questo proposito è intervenuta anche Alfonzetti, che identifica nei *social media* il luogo privilegiato in cui dare sfogo alle manifestazioni di violenza verbale o *hate speech* (2020, 105). Così, il fenomeno dell'insulto è generalmente ricorrente negli episodi di bullismo e le piattaforme *social* costituiscono uno dei principali territori dove prendono piede episodi di cyberbullismo e di propugnatione di messaggi d'odio, che spesso si traducono in azioni criminose (Domaneschi 2020, 6).

Tuttavia, per esigenza di chiarezza metodologica e terminologica, il bullismo e il cyberbullismo non richiamano automaticamente l'insulto e il ricorso al linguaggio d'odio: "the bullying, including cyberbullying, [...] can be a manifestation of hate speech, particularly when it involves one of the [...] identity factors, as it mirrors how hate speech operates in adult society"⁴. In aggiunta a quanto detto, l'insulto prodotto all'interno di una piattaforma digitale impiegata dalle masse può coinvolgere sia l'aspetto ingiurioso sia quello diffamatorio:

[...] l'offesa su un *social media* insulta e diffama al tempo stesso. È un atto prodotto con l'intento primario di colpire la vittima in sua assenza, ossia dall'anonima, distante e ignota postazione del computer di casa. L'esposizione al vasto pubblico della rete, come se non bastasse, è l'ulteriore ingrediente che aggrava il valore diffamatorio di un insulto diffuso *online*. (Domaneschi 2020, 47)

L'insulto in una piattaforma *social* è simile a quello *de visu*, ma a differenza di quest'ultimo, malgrado prevalga sempre la natura espressiva dell'atto linguistico, non beneficia della possibilità della negoziazione e della mitigazione:

[...] come è noto la componente emotivo-espressiva è fortemente amplificata nella comunicazione in rete, nella quale il *flaming*, cioè le manifestazioni di disaccordo per così dire sopra le righe, sono agevolate dalla conoscenza solo virtuale o mediata tra

⁴ C f r . https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strategy%20and%20PoA%20on%20Hate%20Speech_Guidance%20on%20Addressing%20in%20field.pdf . (09/02/2022).

insultato e insultante e dalla decorporeizzazione dello scambio comunicativo: i post e i commenti sui social simulano le dinamiche della conversazione faccia a faccia, ma sono privi degli accomodamenti, degli aggiustamenti di tiro possibili nel contesto dialogico reale. (Palermo 2020, 1)

Se già nel contesto dialogico reale la mitigazione è ridotta al minimo, giacché l'insulto, come atto linguistico ostile, inficia la collaborazione fra gli interlocutori, in quello mediato dalla piattaforma *social* il divario aumenta ancora, amplificando l'ostilità:

[...] l'atto linguistico ostile costituisce in effetti una sorta di grado zero del disaccordo e di conseguenza tutte le forme di mitigazione documentate negli studi di analisi conversazionale sono assenti, proprio perché viene meno il patto collaborativo che porta di solito a massimizzare la cooperazione e a minimizzare il conflitto. (Palermo 2020, 2)

Inoltre, non esistono attualmente tecnologie efficaci per intercettare tutti gli usi denigratori, dal momento che non tutti gli insulti contemplanò il ricorso al turpiloquio:

[...] la definizione di linguaggio insultante e offensivo non è in alcun modo perspicua e, se consideriamo che più di un quarto degli abitanti della Terra è utente attivo di una piattaforma come Facebook, il numero e la varietà di circostanze che possono dar vita a contenuti potenzialmente offensivi diventa incalcolabile. (Domaneschi 2020, 9)

Le multinazionali adottano delle strategie di autoregolazione e si servono di *softwares* specifici che sfruttano principalmente algoritmi e ricerche lemmatiche (cfr. Rosner e Farrugia 2007). Ciononostante, come denunciato da Palermo,

[...] i controlli operati dai gestori di queste piattaforme di comunicazione, pur importanti, mostrano vistosi limiti, il maggiore dei quali è che sono realizzati quasi esclusivamente per mezzo di analisi automatiche. Esistono diversi modi per aggirare la censura automatica, il più semplice dei quali è oscurare graficamente la parola/espressione tabuizzata alterandone lievemente la forma. Ma il problema maggiore è che una fetta consistente della violenza verbale veicolata dagli insulti è legata ad usi impliciti o figurati della lingua che nessun motore di ricerca potrà mai individuare. (2020, 6)

Inoltre, una porzione delle segnalazioni di queste applicazioni e dei fruitori è valutata da una comunità di decisori, che ha il compito di stabilire se un contenuto sia lecito o meno. La decisione, dunque, è rimandata agli organi che fanno parte della compagnia stessa e alle valutazioni soggettive. Tale

meccanismo, basato sull'etica statunitense, che tutela fortemente la libertà di espressione di un individuo, si scontra con i valori etici europei, caratterizzati dal rispetto degli individui.

Le posizioni differenti si traducono nell'emanazione di leggi specifiche da parte di alcuni Stati europei, volte a contrastare la presenza di espressioni insultanti nella rete e nelle piattaforme sociali, come è avvenuto in Francia, mediante l'entrata in vigore del *Décret n° 2017-1230 du 3 août 2017 relatif aux provocations, diffamations et injures non publiques présentant un caractère raciste ou discriminatoire*, o in Germania per mezzo della *NetzDG - Netzwerkdurchsetzungsgesetz vom 1. September 2017 (BGBl. I S. 3352)*, *das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 3. Juni 2021 (BGBl. I S. 1436) geändert worden ist*. Infine, si sottolinea che l'insulto risponde a regole di costruzione molto precise nel caso in cui contempra il turpiloquio e nel caso in cui non lo preveda è soggetto alle stesse proprietà fonetiche, morfologiche, sintattiche e testuali del linguaggio comune.

2. La ricerca

Sulla base delle premesse descritte nei paragrafi precedenti, è stata condotta una ricerca nel corso del secondo semestre del 2020 riguardo alla presenza e alla tassonomia degli insulti proferiti attraverso le piattaforme sociali. I risultati dell'indagine sono stati presentati all'interno del convegno organizzato dal Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione per il Territorio, dell'Università degli Studi dell'Insubria, nell'ambito della Giornata nazionale contro il bullismo e il cyberbullismo, il 06/02/2021 a Varese.

La ricerca è stata condotta su un campione di adolescenti e, come si è detto, ha riguardato la presenza di espressioni ingiuriose all'interno delle piattaforme Instagram, TikTok, Facebook e del sistema di messaggistica integrato (Messenger). In particolare, si è scelto di indirizzare la richiesta a informanti compresi fra i 15 e i 17 anni. Proprio in questo *range* di età, infatti,

[...] la transizione adolescenziale richiede ai giovani di superare numerosi compiti di sviluppo [...]. Questi sono dei compiti evolutivi essenziali affinché la persona possa svilupparsi e crescere, e il loro superamento è di fondamentale importanza per lo sviluppo futuro e per la realizzazione di relazioni soddisfacenti e costruttive". (Begotti *et al.* 2020, 40)

Pertanto, è stato richiesto a 300 adolescenti se abbiano preso parte, assistito

o se siano stati vittime di espressioni insultanti in rete e, in caso affermativo, di riferire le espressioni, indicando la piattaforma. Alla richiesta hanno risposto in maniera positiva 207 informanti, i quali hanno inoltrato 307 espressioni insultanti, che sono state analizzate senza avvalersi di *softwares* specifici. Per ragioni di sintesi e di pertinenza all'ambito scientifico della ricerca, non si è tenuto conto del contesto comunicativo all'interno del quale è stato proferito l'insulto, poiché il campione non ha riportato l'intero scambio comunicativo, ma l'espressione insultante a livello di ricordo e di percezione.

L'analisi descritta in questo saggio, infatti, non mira a descrivere l'insulto sul piano pragmatico, ma a verificare la rispondenza e la validità delle principali tassonomie prese in esame. Pertanto, l'analisi manuale dei dati è motivata dalle considerazioni espresse in precedenza riguardo alla variabilità della natura e della declinazione delle espressioni insultanti.

Tali espressioni sono state raggruppate sulla base di una sintesi delle principali proposte di tassonomie, in particolare:

- a. Uso di *evaluative words* (cfr. Anderson and Trudgill 1990), lessemi con valore semantico negativo rivolti alla sfera sessuale e a quella scatologica (cfr. Guimarães 2003; Domaneschi 2020):

Tabella 1
Ricorso ai lessemi connotati negativamente

Troia [59]	Frocio [27]	Stronza [89]	Porca [88]
Coglione [50]	Cogliona [67]	Minchione [9]	Baldracca [5]
Merda [53]	Puttana [108]	Minchiona [2]	Sfigato/a [190]
Cazzone [12]	Stronzo [76]	Cagna [1]	Balena [12]

- b. Utilizzo di proposizioni dichiarative con verbo coniugato al presente indicativo, generalmente alla seconda persona, singolare o plurale (Alfonzetti 2020, 108):

Tabella 2
Ricorso alle frasi dichiarative

Sei una/uno <...> [45]
Voi <...> [16]
Ti comporti come uno/a <...> [2]
Ti atteggi come uno/a <...> [1]

- c. Ricorso a proposizioni esortative con il verbo coniugato all'imperativo alla seconda persona, singolare o plurale (ibid.):

Tabella 3
Ricorso alle frasi esortative

Ammazzati! [19]	Piantala! [3]
Sparisci! [3]	Stai zitto/a [2]

L'uso della seconda persona è caratteristico dell'apostrofe e il mezzo all'interno del quale l'insulto è proferito tende ad amplificare la portata dell'atto linguistico a livello di pubblico ludibrio:

[...] l'ingiuria è tipicamente realizzata alla seconda persona e assume di conseguenza la forma retorica dell'apostrofe: in altre parole, come abbiamo visto, presuppone la presenza del destinatario. Diversamente, la diffamazione può avvenire in assenza dell'interessato ma presuppone la presenza di altri destinatari, e la potenza del *medium* usato come moltiplicatore del carattere pubblico del messaggio costituisce un'aggravante. (Palermo 2020, 11)

- d. Uso di costruzioni (cfr. Masini 2016) composte da nomi + marca dispregiativa (cfr. Alfonzetti 2020; Domaneschi 2020):

Tabella 4
Ricorso ai nomi accompagnati da una marca dispregiativa o peggiorativa
(tot. 25 occorrenze)

Jennifer troia	Manuel coglione
Giorgio merda	Stefania zozza

La costruzione composta da nome e da marca dispregiativa nasconde una copula o un verbo di carattere descrittivo in terza persona, giacché il tentativo è di squalificare il bersaglio esplicitandone le caratteristiche negative:

[...] negli insulti in rete [...] l'insulto sconfina nettamente verso la diffamazione, e di conseguenza l'uso della seconda persona è minoritario rispetto a quello della terza. Frequenti anche gli insulti formulati in forma depersonalizzata, cioè 'nominale'. Sui *social* [...] non si parla all'insultato ma più spesso dell'insultato, rivolgendosi in realtà alla propria fazione per accreditarsi e migliorare la propria immagine. (Palermo 2020, 12)

- e. Utilizzo di costruzioni composte da Nome + Articolo + marca dispregiativa [17]:

Tabella 5
Ricorso ai nomi accompagnati dall'articolo e da una marca dispregiativa
(tot. 17 occorrenze)

Cecilia la zoccola	Stefania la troia
--------------------	-------------------

Questi casi sono molto simili a quelli del punto precedente e l'articolo assume una funzione di enfasi rispetto all'elemento negativo o peggiorativo riferendolo all'individuo, che ne diviene l'*exemplum* per antonomasia.

- f. Ricorso a pemiie o a collocazioni sintagmatiche e sintattiche rigide (cfr. Alfonzetti 2017; Bazzanella 2020):

Tabella 6
Ricorso ai nomi accompagnati dall'articolo e da una marca dispregiativa
(tot. 10 occorrenze)

Mi hai rotto i coglioni
Testa di cazzo

Se l'insulto, come si è detto nei paragrafi precedenti, è caratterizzato da una spinta creativa significativa, da parte dei parlanti, esso è altresì un dispositivo

linguistico comune e si manifesta per mezzo dell'impiego di collocazioni sintattiche e sintagmatiche forti.

- g. Appello ad altri membri della comunità per evitare il bersaglio (cfr. Pistolesi 2007; Domaneschi 2020):

Tabella 7
Appello ad altri membri della comunità per evitare il bersaglio
(tot. 38 occorrenze)

Non la caghiamo
Oh ma non gli rispondete!!
Raga voi sentite qualcosa?

L'appello ad altri membri della comunità è un dispositivo retorico ben attestato nella letteratura scientifica (cfr. Guimarães 2003; Domaneschi 2020) e il fenomeno è particolarmente rilevante nelle piattaforme sociali: “nei casi di *bate speech* sui *social media* non si parla tanto all'insultato ma dell'insultato, rivolgendosi alla propria parte” (Palermo 2020, 12). I dati, seppur rappresentativi, più che degli insulti in quanto tali, delle proiezioni, della percezione delle rappresentazioni, da parte del campione, confermano la validità delle proposte di classificazione e, sul piano sociale, permettono di dimostrare come l'insulto costituisca una pratica linguistica caratterizzata da una forte continuità storica e semantica:

[...] sul fronte delle costanti diacroniche dell'insulto, occorre notare la pressoché totale permanenza degli ambiti semantici: la sfera sessuale/corporale, l'appartenenza politica, il *genos*, qualsiasi altra forma di alterità – individuata come elemento negativo in sé – rispetto ai valori della comunità egemone di riferimento. L'alterità è tanto più forte quando la categoria in cui si viene collocati si configura come culturalmente minoritaria e vulnerabile. Tale costanza è un ulteriore esempio di come in rete elementi di postmodernità convivano con retaggi della cultura premoderna e anzi ne determinino una potentissima rivitalizzazione. (Palermo, 2020, 7)

In merito alle piattaforme indicate dal campione, le tre maggiori risultano Instagram (sezione *direct* 21%, sezione *post/feed* 15%), TikTok (22%), Facebook (19%) e Messenger (13%). La piattaforma utilizzata non risulta in correlazione

con le caratteristiche dell'insulto, tranne per i casi di Instagram (sezione *direct*) e Messenger, dove appaiono elementi di turpiloquio, altrimenti censurati dagli autori e dalle autrici degli insulti o dalle piattaforme stesse.

3. Dal sacro al profano

Come si è visto, l'espressione insultante identifica un dispositivo linguistico comune e l'assenza di attenzione da parte delle scienze del linguaggio, in merito alla consapevolezza linguistica degli individui, rischia di alimentare false credenze e di conferire all'insulto una sacralità ingiustificata. Infatti, relegare l'uso dell'insulto, del disfemismo e del turpiloquio alla povertà lessicale (cfr. Becker 1977; Graves 2006) e al mondo giovanile (Pistolesi 2007) conferisce al fenomeno un'inviolabilità e una settorialità che non dovrebbe possedere:

[...] si parla di turpiloquio e bestemmie nella convinzione che la diffusione ubiquitaria di 'parolacce' e insulti sia qualcosa in più di una semplice manifestazione di inciviltà e meriti un'attenzione seria, non limitata a uno sdegnato cipiglio moraleggiante. Per troppo tempo bistrattati fino a essere considerati linguaggio impuro, residuale, disprezzabile, interstiziale o, addirittura, non-linguaggio, turpiloquio e bestemmie rappresentano [...] un affascinante argomento di riflessione, gravido di profonde rivelazioni sui meccanismi che regolano il comportamento sociale. (Capuano 2007, 11)

Tutte le lingue del mondo possiedono parole ed espressioni per insultare e, secondo alcuni studiosi, le lingue con un repertorio più ricco riflettono tanto l'aggressività, quanto la propensione al conflitto delle comunità dei propri parlanti:

[...] insulti, ingiurie, come del resto altri atti aggressivi, quali imprecazioni, maldicenze, invettive, non sono solo strumenti di violenza verbale, ma lo specchio profondo di un'intera civiltà, della sua mentalità, della sua cultura, del suo sistema di valori, dei suoi codici di giudizio, delle sue paure e delle sue difese. (Alfonzetti 2017, 120)

L'insulto, pertanto, delinea un fatto sociale universale, giacché appartiene a ogni società (Capuano 2007, 20). Esso costituisce un aspetto della lingua di sicuro interesse da parte delle scienze del linguaggio, poiché è uno dei pochi elementi della cultura a essere tanto biasimato e riprovato, quanto utilizzato. In aggiunta a ciò, l'assenza di interesse scientifico, al di là di poche eccezioni, e di una disseminazione dei risultati della ricerca accademica rispetto alla società

contemporanea rappresentano due fattori che spiegano l'affermazione delle false credenze (cfr. Facchetti e Nitti 2020) relative agli insulti all'interno del senso comune:

[...] l'esigua attenzione riservata al turpiloquio e alla bestemmia da parte delle scienze del comportamento umano ha lasciato campo libero al moralismo più intransigente che ha sbrigativamente liquidato le 'brutte parole' come linguaggio primitivo ed emotivo di cui l'uomo e la donna 'per bene' farebbero meglio a sbarazzarsi se non vogliono essere tacciati di volgarità e incompetenza sociale. (Capuano 2007, 11)

Questo contributo ha permesso di confermare la validità delle tassonomie proposte per la classificazione degli insulti, descrivendo, a livello percezionale, le pratiche linguistiche più ricorrenti. In conclusione, si dimostra ancora una volta che gli insulti costituiscono:

[...] un collettore di simboli e significati culturali. [...] Un'arma che i reietti possono scagliare contro i potenti, permettono di canalizzare le frustrazioni senza ricorrere a mezzi più nocivi, possono sortire effetti terapeutici e apotropaici, svolgono una latente funzione rituale, rappresentano modalità seduttive molto diffuse, accrescono il vocabolario e assolvono le medesime funzioni linguistiche di altre forme del discorso; contribuiscono a innovare la lingua; possono essere uno strumento di persuasione (ibid., 270).

Bibliografia

- Alfonzetti, Giovanna. 2017. *Questioni di (s)cortesia: Complimenti e insulti*. Avellino: Edizioni Sinestesie.
- Alfonzetti, Giovanna. 2020. "Fuck Prof Ke lezione di merda. Insultare sui muri dell'università". *Quaderns d'Italia* 25: 103-34.
- Allan, Keith. 2016. "The Pragmeme of Insult and Some Allopracts". In *Pragmemes and Theories of Language Use*. Keith Allan, Alessandro Capone, Ivan Kecskes (eds.), 69-84. Cham: Springer.
- Anderson, Lars, and Peter Trudgill. 1990. *Bad Language*, Oxford: Basil Blackwell.
- Azzalini, Monia. 2016. "Discriminazioni di genere nell'informazione. Una sfida ancora aperta". *Aggiornamenti sociali* 67(8-9): 580-90.
- Azzalini, Monia, e Claudia Padovani. 2016. "L'informazione e le sfide dell'eguaglianza di genere". *Global Media Monitoring Project 2015* 65(2): 276-84.

- Baker, Paul. 2006. *Public Discourses of Gay Men*. London, New York: Routledge.
- Baker, Paul. 2014. *Using Corpora to Analyse Gender*. London: Bloomsbury.
- Baldwin, Timothy, Paul Cook, Marco Lui, Andrew Mackinlay, and Wang Li. 2013. "How noisy social media text, how different social media sources?", in *Proceedings of the Sixth International Joint Conference on Natural Language Processing*, 356-64. Nagoya: Asian Federation of Natural Language Processing.
- Banks, James. 2010. "Regulating hate speech online". *International Review of Law, Computers & Technology* 24(3): 233-39.
- Bazzanella, Carla. 2020. "Insulti e pragmatica: complessità, contesto, intensità". *Quaderns d'Italia* 25: 11-26.
- Beccaria, Gian Luigi (a cura di). 2004. *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.
- Becker, Wesley C. 1977. "Teaching reading and language to the disadvantaged - What we have learned from field research". *Harvard Educational Review* 47: 518-43.
- Bednarek, Monika. 2006. *Evaluation in Media Discourse: Analysis of a Newspaper Corpus*. New York: Continuum.
- Begotti, Tatiana, Gabriella Borca, ed Emanuela Calandri. 2007. "La prevenzione dei comportamenti a rischio in adolescenza". In *La prevenzione in adolescenza*. A cura di Silvia Bonino e Elena Cattelino, 39-66. Trento: Erikson.
- Boggione, Valter, e Giovanni Casalegno. 1999. *Dizionario storico del lessico erotico*. Milano: TEA.
- Bolívar, Adriana. 2002. "Violencia verbal, violencia física y polarización a través de los medios". In *El discurso político en las ciencias humanas y sociales*. A cura di Lourdes Molero de Cabeza e Antonio Franco, 125-36. Caracas: Fonacit.
- Bond, Michael Harris, and Chung Kwok Venus. 1991. "Resistance to group or personal insults in an ingroup or outgroup context". *International Journal of Psychology* 26: 83-94. <http://dx.doi.org/10.1080/00207599108246851>
- Burke, Peter. 1989. "L'art de l'insulte en Italie aux XVI et XVII siècles". In *Injures et blasphemes*. Éd par Jean Léon Marie Delumeau. 49-62. Paris: Imago.
- Canobbio, Maria Sabina. 2009. "Confini invisibili: l'interdizione linguistica nell'Italia contemporanea". In *La lingua come cultura*. A cura di Gabriele Iannàccaro e Vincenzo Matera, 35-47. Torino: UTET.
- Capuano, Romolo G. 2007. *Turpia: sociologia del turpiloquio e della bestemmia*. Milano: Costa & Nolan.

- Casadei, Federica. 2014. *Breve Dizionario di Linguistica*. Roma: Carocci.
- Casalegno, Giovanni, e Guido Goffi. 2005. *Brutti, fessi e cattivi. Lessico della maldicenza italiana*. Torino: UTET.
- Colín, Marisela. 2005. "Modelo interpretativo para el estudio del insulto". *Estudios de Lingüística Aplicada* 41: 13-37.
- Colín, Marisela. 2007. "El insulto: un fenómeno pragmático de base semántica". *Lingüística Mexicana* 4(1): 51-72.
- De Mauro, Tullio. 2016. "Le parole per ferire". *Internazionale*. <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/09/27/razzismo-parole-ferire>
- Domaneschi, Filippo. 2020. *Insultare gli altri*. Torino: Einaudi.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus. 2005. *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Elford, Gideon. 2020. "Legitimacy, Hate Speech, and Viewpoint Discrimination". *Journal of Moral Philosophy* 1: 1-26.
- Facchetti, Giulio, e Paolo Nitti. 2020. "Il linguista non è chi sa le lingue? Un'indagine percezionale sulla linguistica e sulla professione del linguista". In *Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*. A cura di Andrea Sansò, 349-362. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.
- Galli de' Paratesi, Nora. 1969. *Le brutte parole*. Milano: Mondadori.
- Graves, Michael F. 2006. "Building a comprehensive vocabulary program". *New England Reading Association Journal* 42: 1-7.
- Guimarães, Antonio. S. A. 2003. "Racial insult in Brazil". *Discourse & Society* 14(2): 133-151.
- Howard, Jeffrey W. 2019. "Free Speech and Hate Speech". *Annual Review of Political Science* 22: 93-109. doi:10.1146/annurev-polisci-051517-012343.
- Irvine, Judith T. 1992. "Insult and responsibility: Verbal abuse in a Wolof village". In *Responsibility and evidence in oral discourse*. Jane H. Hill, Judith T. Irvine (eds.), 105-34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janney, Richard W., and Arnd Horst. 1992. "Intracultural tact versus intercultural tact". In *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Richard J. Watts, Ide Sachiko, e Konrad Ehlich (eds.), 31-41. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jay, Timothy. 2009. "The Utility and Ubiquity of Taboo Words". *Perspectives on*

Psychological Science 4(2): 153-61.

Jeshion, Robin. 2013. "Expressivism and the Offensiveness of Slurs". *Philosophical Perspectives* 27: 307-35.

Kienpointner, Manfred. 1997. "Varieties of rudeness. Types and functions of impolite utterances". *Functions of Language* 4(2): 251-87.

Lillian, Donna L. 2007. "A Thorn by Any Other Name: Sexist Discourse as Hate Speech". *Discourse & Society: An International Journal for the Study of Discourse and Communication in Their Social, Political and Cultural Contexts* 18(6): 719-40.

Manetti, Giovanni. 2008. *L'enunciazione. Dalla svolta comunicativa ai nuovi media*. Milano: Mondadori Education.

Masini, Francesca. 2016. *Grammatica delle costruzioni*. Roma: Carocci.

Miner, Earl. 1993. "Poetic contests". In *The New Princeton encyclopedia of poetry and poetics*. Alex Preminger and Terry V. F. Brogan (eds.), 925-26. Princeton: Princeton University Press.

Nitti, Paolo. 2018. "Strategie linguistico-pragmatiche per evitare gli errori all'interno di contesti comunicativi, da parte di apprendenti di lingua seconda e straniera". In *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*. A cura di Beatrice Garzelli, Elisa Ghia, 81-96. Pisa: Edizioni ETS.

Pagliai, Valentina. 2009. "The art of dueling with words: Toward a new understanding of verbal duels across the world". *Oral Tradition* 24: 61-88.

Palermo, Massimo. 2020. "L'insulto ai tempi dei social media: costanti e innovazioni". *Lingue e culture dei media* 4(2): 1-15.

Paris, Orlando. 2020. "Nuovi razzismi: la struttura dei discorsi dell'odio su Facebook". In *Hate speech. L'odio nel discorso pubblico. Politica, media, società*. A cura di Raffaella Petrilli, 77-88. Roma: Round Robin editrice.

Petrilli, Raffaella. 2020. "Il meccanismo dell'odio nel discorso politico". In *Hate speech. L'odio nel discorso pubblico. Politica, media, società*. A cura di Raffaella Petrilli, 41-58. Roma: Round Robin editrice.

Pilch, John J. 2014. "Insults and face work in the Bible". *HTS Teologiese Studies / Theological Studies* 70: 1-8. 10.4102/hts.v70i1.2655.

Pistolessi, Elena. 2007. "Identità e stereotipi nel discorso conflittuale". In *Vicini/lontani: Identità e alterità nella/della lingua*. A cura di Elena Pistolessi e Sabine Schwarze, 115-30. Frankfurt: Lang.

Poggi, Isabella. 1981. *Le interiezioni. Studio del linguaggio e analisi della mente*. Torino:

Boringhieri.

Roncoroni, Federico. 2017. *Ingiurie & insulti*. Milano: Mondadori.

Rosner, Mike, and Paulseph-John Farrugia. 2007. "A tagging algorithm for mixed language identification in a noisy domain". In *INTERSPEECH 2007: 8th Annual Conference of the International Speech Communication Association*. Red Hook: Curran Associates: 190-93.

Rossi, Fabio. 2019. "Io ho carta bianca. E ci si pulisca il culo". 8 ½ 46: 12-13.

Semin, Gün R., and Monica Rubini. 1990. "Unfolding the concept of person by verbal abuse". *European Journal of Social Psychology* 20: 463-74.

Sottile, Roberto. 2021. *Suca. Storia e usi di una parola*. Palermo: Navarra.

Tannock, Stuart. 1999. "Working with insults: discourse and difference in an inner-city youth organization". *Discourse and Society* 10(3): 317-50.

Paolo Tabacchini

Palacký University Olomouc
paolo.tabacchini02@upol.cz

Per una letteratura dell'inclusione. Attuali metodologie e nuove proposte per la didattica della letteratura a partire dall'estetica di Lev S. Vygotskij¹

ABSTRACT

For a Literature of Inclusion: Current Methodologies and New Proposals for Literary Teaching Based on the Aesthetics of Lev S. Vygotsky

In this article, we illustrate intercultural hermeneutics as a method for teaching literature. We analyse its structure and process in connection with intercultural communication and Gestalt psychology, with a special emphasis on globality, which is the earliest and most delicate phase of learning. As a methodological hypothesis, we therefore propose an updated idea of aesthetics as a complex emotional reaction to the literary work, according to the early theories Soviet psychologist and pedagogist Lev Semyonovich Vygotsky expressed in his early writings.

KEYWORDS: literary didactics, hermeneutics, Lev S. Vygotsky, aesthetics, inclusion.

1. Tema e stato dell'arte

La didattica della letteratura non gode di uno statuto codificato nel prospetto dei settori scientifico-disciplinari della legislazione italiana. Attualmente, ricade nel settore L-FIL-LET/10: Letteratura italiana, benché in

¹ La presente pubblicazione fa parte di un progetto finanziato dal Ministero Ceco per l'Istruzione, la Gioventù e lo Sport (MŠMT ČR) per la ricerca specifica (IGA_FF_2022_025).

realtà sia un ‘settore ponte’ tra la teoria della letteratura (L-FIL-LET/14) e la glottodidattica (L-LIN/02). Non che manchino contributi sul tema (Balboni 2004, 2006; Luperini 2013; Giusti 2011, 2014, 2015; Ruozzi e Tellini 2020; Spaliviero 2020a, 2020b) e una nutrita manualistica pratica a uso dei docenti. Tuttavia, rispetto ad esempio alla glottodidattica, appare ancora oggi un settore poco indagato.

Le cose si fanno ancor più sfumate quando ci si sposta dalla teoria alla prassi della didattica della letteratura. I docenti, spesso sprovvisti di una specifica formazione nel campo, si affidano, nel migliore dei casi, all’autoapprendimento; nel peggiore, all’improvvisazione o alla pedissequa applicazione dei metodi tradizionali a cui sono stati esposti durante la formazione scolastica ai loro tempi. Insomma, il più delle volte l’insegnante di letteratura si trova gettato nella classe ad insegnare sprovvisto di vere e proprie competenze specifiche nella didattica di questa disciplina. Benché di notevole valore, si presentano come delle eccezioni i corsi svolti all’interno del progetto ‘Itals Letteratura’ dell’Università Ca’ Foscari di Venezia e condotti principalmente dalla dott.ssa Camilla Spaliviero, alla quale si ricorrerà più volte in questo articolo per i suoi preziosi contributi teorici e metodologici sul tema.

2. La didattica oggi: pedagogia inclusiva, competenze interculturali e digitali

I nuovi protocolli dell’Unione Europea pongono l’inclusione tra i *pillars* e collocano al centro della formazione le competenze trasversali, in particolar modo quelle relazionali e interculturali e quelle relative all’uso appropriato e consapevole delle nuove tecnologie digitali (OECD 2021). Tutto ciò è di primaria importanza in sede di progettazione e programmazione didattica.

Pertanto, porre come *Intended Learning Outcomes* (Biggs and Tang 2011) attività concrete e situate, da realizzare attraverso metodi didattici moderni di stampo comunicativo-azionario (per esempio *learning by doing* e *problem solving*) e con una particolare attenzione alle attività collaborative anche tra pari (per esempio *collaborative learning* e *peer learning*), sembra configurarsi come la via maestra per la realizzazione sia degli obiettivi della pedagogia attuale (Veggetti 2004; Biggs and Tang 2011; Ajello *et al.* 2015), sia dei protocolli comunitari in

ambito educativo (OECD 2021), che consistono nella costruzione di competenze inter-relazionali all'insegna dell'inclusività sociale.

3. Forma e sostanza della didattica letteraria d'oggi

Quanto detto ha precise realizzazioni anche nella didattica della letteratura, che si cercherà ora di illustrare. Innanzitutto, è fondamentale per il docente avere una chiara e strutturata competenza in questa disciplina e una consapevolezza delle sue potenzialità. Conoscere la storia della letteratura e sapere analizzare e interpretare un testo letterario non può esser più la condizione sufficiente per insegnare questa disciplina; bisogna avere presente le potenzialità e i fini dell'educazione letteraria all'interno della formazione dell'individuo umano. Si offrono qui alcuni spunti di riflessione di natura storica e teorica riguardo alla didattica della letteratura (per una più esauriente trattazione, si vedano Balboni 2004, 2006; Luperini 2013; Giusti 2011, 2014, 2015; Ruozzi e Tellini 2020; Spaliviero 2020a, 2020b).

Prima di tutto va detto che l'educazione letteraria è l'obiettivo della didattica della letteratura. Pare un ovvio assunto, tuttavia i due concetti appaiono spesso confusi sia nei testi critici, che nell'attività dei docenti. Ciò genera una sequela di errori a cascata a partire da questo 'peccato originale'. Sulla scorta di Spaliviero (2020b), l'educazione letteraria si può definire come la costruzione di una *forma mentis* e l'acquisizione di competenze specifiche in grado di rendere lo studente un 'lettore esperto' di testi letterari, capace di leggere in profondità un'opera, cioè di riconoscerne i contenuti espliciti e impliciti e di notare gli aspetti stilistici che la costituiscono. Tale competenza è trasferibile anche in altri contesti, come nella visione di un film, di un a *pièce* teatrale e nell'ascolto di una canzone. Sempre con Spaliviero (2020b), la didattica della letteratura è invece insegnare a:

- leggere e comprendere testi letterari (educazione linguistica);
- inquadrare un'opera nel contesto storico-culturale (educazione culturale e storica);
- giudicare il valore dell'opera sia dal punto di vista estetico, che etico (educazione estetica e morale);
- collegare quanto letto, compreso e giudicato (sia esteticamente che eticamente), alla propria esperienza personale e al proprio contesto socioculturale e storico (educazione critica).

Definiti i fini generali e specifici (ossia l'educazione letteraria) e in cosa consistano i mezzi per raggiungerli (ossia la didattica della letteratura), passiamo al problema successivo, che riguarda i metodi della didattica. I metodi possono essere raggruppati in tre tipologie di approcci (Tabella 1, cfr. Spaliviero 2020b, 38. Per una più ampia trattazione dell'argomento, si veda *ibid.*, 33-77):

Tabella 1
Fasi, approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura

Approcci		Metodi	
1.	Centralità dell'autore (<i>intentio auctoris</i>)	a.	Storicistico
		b.	Psicologico-lirico
		c.	Sociologico-marxista
2.	Centralità del testo (<i>intentio operis</i>):	a.	Formalismo
		b.	Strutturalismo
		c.	Semiotica
3.	Centralità del lettore (<i>intentio lectoris</i>)	a.	Estetica della ricezione
		b.	Ermeneutica
		c.	Critica tematica

Questi approcci hanno caratterizzato alcuni periodi della storia del Novecento: fino agli anni '70 era dominante la prospettiva focalizzata sull'autore, mentre negli anni '80 e '90 è stato il momento della centralità del testo; e poi, dalla fine degli anni '90, sembra essersi fatta strada la prospettiva focalizzata sul lettore (Luperini 2013, 70-78). Come si può notare, la didattica della letteratura risponde con un lieve ritardo rispetto alle prospettive della critica da cui scaturisce: ad esempio, lo strutturalismo, approccio caratterizzante la critica letteraria degli anni '60 e '70 ma già in crisi negli '80, viene accolto nella didattica della letteratura proprio allora e resta vivo per quasi tutto il decennio successivo (*ibid.*). Questo è motivato dal fatto che gli insegnanti, una volta formati con docenti inseriti nella temperie a loro attuale, applicano le loro conoscenze e competenze apprese durante gli anni universitari con qualche anno di ritardo, quando cioè prendono avvio le loro attività in classe; e la netta separazione che ancora persiste tra mondo scolastico e mondo universitario non giova affatto all'aggiornamento degli insegnanti scolastici, come del resto

neppure garantisce una salubre negoziazione tra le idee della critica e le esigenze didattiche.

Va da sé che ogni prospettiva comprenda sia pro sia contro; pertanto, l'ideale sarebbe una situazione ibrida che cerchi di mediare tra le varie prospettive disponibili. Quindi, la sfida della didattica della letteratura sta proprio nel tentare di trovare una possibile sintesi, un'integrazione, tra le varie prospettive possibili, senza perdere però in sistematicità. Si avvicina a questo ideale il metodo ermeneutico (Luperini 2013), in particolare la sua variante relazionale (Spaliviero 2020a, 2020b); il metodo ermeneutico, benché focalizzato principalmente sul lettore (*intentio lectoris*), integra organicamente anche gli altri due approcci (*intentio auctoris* e *intentio operis*).

La lezione progettata attraverso tale metodo si articola in questo modo:

- a. lettura dell'opera;
- b. spiegazione dei contenuti semantici e svolgimento dell'analisi testuale (commento);
- c. presentazione del contesto storico, culturale e letterario dell'epoca, assieme alla biografia, al pensiero e alla poetica dell'autore con la scoperta dei significati originari del testo nella prospettiva passata (storicizzazione);
- d. identificazione dei possibili significati attuali dell'opera nella prospettiva presente degli studenti con il conseguente confronto collettivo sotto la guida del docente (attualizzazione);
- e. elaborazione di giudizi personali, critici e argomentati sul testo (valorizzazione). (Spaliviero 2020b, 64-65)

In questo metodo, quindi, si distinguono due momenti cardine dell'attività didattica (ma il discorso vale anche per quella della critica): 1) il commento e 2) l'interpretazione. Mentre nel primo, il commento, si 'capisce' il testo, ossia si scioglie il nodo dei significati nei loro elementi primi, nel secondo, l'interpretazione, lo si 'comprende', nel senso etimologico di 'prendere con', cioè ricollegare gli elementi precedentemente sciolti al contesto storico passato e attuale (Luperini 2013, 48-50). Si offre qui una più schematica e dettagliata esplicazione di queste due fasi:

- (1) Commento: è la fase analitica dei dati oggettivi del testo, ad esempio gli elementi retorici come la metrica, le figure retoriche, le strutture narratologiche (*intentio operis*). Inoltre, però, si tenta già qui di

ragionare sui significati storici espressi dal testo, realizzando un'analisi della semantica storica del lessico e della fraseologia costituenti il tessuto linguistico dell'opera.

- (2) Interpretazione: è la fase ermeneutica vera e propria, che scaturisce dai dati oggettivi desunti dall'analisi svolta nel momento precedente del commento, in particolare dall'analisi della semantica storica del testo, che conduce alle prime due sottofasi di questo secondo momento:
- a. storicizzazione: il reperimento del significato che l'opera aveva all'epoca della sua composizione, ossia il suo significato storico (*intentio auctoris*), per esempio realizzando note esplicative a piè di pagina;
 - b. attualizzazione: la ricostruzione del significato che può avere oggi quell'opera (*intentio lectoris*), che può essere espressa nella parafrasi del testo in prosa e nella lingua corrente.

Queste due sottofasi conducono alla terza e ultima:

- c. valorizzazione: la responsabilizzazione dell'interpretazione sostenuta dal lettore e presa di coscienza del valore estetico ed etico dell'opera. Questa fase finale può determinarsi ad esempio nel dibattito in classe, che diventa così una vera e propria 'comunità ermeneutica' dialogante. (Spaliviero 2020a, 651; Spaliviero 2020b, 61-62)

Tale procedimento può essere integrato nella struttura ormai classica propugnata dalla letteratura glottodidattica e desunta dalla psicologia della Gestalt: globalità, analisi e sintesi. Il commento può collocarsi principalmente nella seconda fase, l'analisi; mentre l'interpretazione nella terza fase, la sintesi. Inoltre, questo può integrarsi anche con il modello della comunicazione interculturale sorto all'interno della tradizione glottodidattica più recente (Balboni e Caon 2015; Spaliviero 2020a, 2020b), che intende sviluppare le competenze trasversali, quali:

- osservare: diventare consapevoli dell'esistenza dei pregiudizi e degli stereotipi che possono inficiare la comunicazione e sviluppare la capacità sia di decentrarsi, distaccandosi dagli atteggiamenti quotidiani, sia di straniarsi, distogliendosi emotivamente dalle situazioni, per interpretare l'evento osservato da un 'terzo' luogo, diverso dal proprio punto di vista e dalla posizione dell'interlocutore;

- relativizzare: comprendere che il proprio sguardo sulla realtà è condizionato dalla formazione culturale ricevuta per ricercare delle occasioni di confronto sul significato dei comportamenti che in un primo momento si può non essere in grado di capire;
- sospendere il giudizio: resistere alla tendenza umana di classificare oggetti, persone ed eventi e sopportare il dubbio a favore di riflessioni approfondite sulle esperienze vissute;
- ascoltare attivamente: sostituire il binomio 'giusto'/'sbagliato' con la volontà di capire i motivi che stanno alla base dei pensieri e delle azioni altrui, che inizialmente possono sembrare irrazionali o inaccettabili, grazie alla consapevolezza degli impliciti culturali che contraddistinguono la comunicazione (Sclavi, 2005);
- comunicare emotivamente: partecipare allo stato emotivo dell'interlocutore attraverso la ricerca interiore di esperienze di vita simili e riconoscersi eventualmente diversi;
- negoziare i significati: confrontare i propri significati con quelli dell'interlocutore sul piano sia razionale sia emotivo per decidere se e come accettarli pienamente, parzialmente o non accettarli *tout court*. (Spaliviero 2020a, 652; Spaliviero 2020b, 119-20)

Per agevolare la comprensione, si propone qui anche lo schema comparativo del metodo (cfr. Spaliviero 2020a, 652-53; Spaliviero 2020b, 135-36):

Tabella 2
La proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura

Psicologia della Gestalt	Approccio ermeneutico	Metodo ermeneutico e relazionale	Descrizione delle fasi
Globalità	---	Motivare al testo	Attività precedenti alla lettura del testo. Collegano la quotidianità degli studenti ai contenuti della lezione.
		Esplorare il testo	Attività successive alla lettura del testo. Verificano la comprensione generale.

Analisi	Commento	Analizzare il testo	Attività su alcuni elementi specifici del testo (semantici e/o formali). Verificano la comprensione analitica
	Interpretazione: storicizzazione	Contestualizzare il testo	Attività che approfondiscono lo studio dell'opera attraverso la lettura di altri frammenti dello stesso testo, della biografia dell'autore e di altre sue opere.
		Collegare il testo	Attività interdisciplinari che collegano l'opera ad altre letterature (europee, occidentali, extraoccidentali e della migrazione).
Sintesi	Interpretazione: attualizzazione	Attualizzare il testo	Attività che riguardano l'attualizzazione dei significati dell'opera a partire dalla quotidianità degli studenti.
	Interpretazione: valorizzazione	Valutare il testo	Attività di valutazione individuale dell'opera.
		Valutare e valutarsi	Test di verifica individuale, verifica collaborativa e
			Test di verifica individuale, verifica collaborativa e autovalutazione individuale.

Questa è in sostanza la proposta del metodo ermeneutico e relazionale (per una più ampia trattazione, si veda Spaliviero 2020a; Spaliviero 2020b, 125-44). Articolata e sistematica, la proposta del metodo ermeneutico e relazionale sembra offrire, oltre che una possibile integrazione fra i tre approcci interni alla didattica letteraria sopra citati (*intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris*), anche una sintesi che collega con precisa puntualità le metodologie tanto letterarie (quindi attinenti all'educazione letteraria), tanto quelle della glottodidattica più avanzata (relative quindi all'educazione linguistica).

Con il metodo ermeneutico e relazionale, pertanto, teoria della letteratura e glottodidattica avanzata, vale a dire finalizzata all'acquisizione di competenze trasversali di carattere comunicativo e interculturale, mettono strettamente in connessione le 'due educazioni' che condividono lo stesso materiale, ossia la lingua: l'educazione linguistica e l'educazione letteraria.

Tuttavia, come appare chiaro anche nello schema comparativo, la prima fase, ossia quella della globalità, appare meno articolata e specifica al contesto prettamente letterario; e, infatti, è totalmente assente nel metodo ermeneutico e, in quello ermeneutico e relazione, viene sviluppata come se si trattasse di un qualsiasi input linguistico.

4. Una nuova proposta: risemantizzare la parola 'estetica'

È però forse possibile caratterizzare ulteriormente questa fase così importante (è infatti quella iniziale) all'interno del contesto specificatamente letterario; e il modo per farlo potrebbe risiedere nella parola (tanto antica, quanto nuova) 'estetica'.

Nel contesto dei più attuali sviluppi della ricerca umanistica e letteraria, ossia quella interdisciplinare, empirica e computazionale, l'estetica gode attualmente di un vivace ritorno in auge. Infatti, i contributi dati negli ultimi anni dal cognitivismo letterario (*cognitive poetics*), dalla biopoetica (*biopoetics* e *literary Darwinism*), dalla neuroestetica e dall'estetica sperimentale (Cappelletto 2009; Gallese 2005; Freedberg and Gallese 2007; Chapelle Wojciehowski and Gallese 2011; Gallese e Guerra 2013; Gallese 2014; Gallese e Guerra 2015; Cometa 2017, 2018; Chapelle Wojciehowski e Gallese 2018) possono ora garantire una risoluzione in chiave inclusiva alla didattica della letteratura (come dell'arte in genere), offrendo una solida base scientifica al processo di percezione, cognizione ed emozione, centrale nel momento iniziale della fruizione del testo letterario.

In questo orizzonte ampio e variegato, anche la riscoperta delle teorizzazioni di Lev S. Vygotskij, autore già noto nel campo della psicologia e pedagogia in generale (Wood *ed al.* 1976; Guimarães Lima 1995; Petrová 2008; Cimatti *et al.* 2012; Mocci e Penna 2012; Tomaino 2012; Petrová 2013; Carlotti 2015; Greco 2015; Goussot e Zucchi 2015; Mecacci 2017; Carlotti 2018; Cimatti 2020), potrebbe offrirsi come un'ipotesi di integrazione metodologica. Infatti,

Vygotskij, nei suoi primi scritti (1972, 1973; 2006, 281-310; 2015), si occupa di arte e in particolare di letteratura.

La storia editoriale di Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) rappresenta un caso singolare all'interno della culturale del Novecento. La sua opera godette di un notevole successo in patria, almeno durante la breve vita dell'autore. Ancora giovanissimo, infatti, viene chiamato nel prestigioso Istituto di Psicologia di Mosca dove in seguito, insieme ai colleghi Lurija e Leont'ev, condusse le ricerche ed elaborò le teorizzazioni della cosiddetta scuola storico-culturale, un approccio teorico e metodologico che caratterizzò la psicologia sovietica dei primi decenni post-rivoluzionari tanto sul versante clinico, quanto su quello applicato (Mecacci 1976, 2017).

La precoce morte, avvenuta a soli trentotto anni, e l'immediata e violenta reazione da parte del governo staliniano, che ostacolò anche le attività dei suoi ultimi anni di vita, portò a un drastico processo di censura dell'intera produzione dell'autore. Molte delle sue opere rimasero inedite e le poche già pubblicate subirono vigorosi interventi tesi a rimuovere qualsiasi riferimento alle idee degli intellettuali occidentali e a implicazioni teoriche non affini all'impostazione ideologica del nuovo regime. Senza tema di esagerazione, quella adottata nei riguardi di Vygotskij da parte del governo staliniano può considerarsi un vero e proprio tentativo di *damnatio memoriae*, fortunatamente non realizzato nella sua interezza, che ha reso molto difficile, prima anche la sola notizia della sua attività, poi una chiara e autentica visione e comprensione della sua opera.

Attualmente, è in corso una rilettura dell'intera produzione intellettuale di Vygotskij. Se nelle ultime decadi del secolo scorso si è assistito a una riscoperta dallo psicologo, al netto dei problemi filologici che ostacolarono allora la fruizione delle sue opere, nel nuovo millennio, alla luce della restituzione di un Vygotskij più autentico, si assiste invece a una ripubblicazione delle opere già edite e una sistematica pubblicazione di inediti, insieme a una crescente attenzione da parte di studiosi di varia provenienza disciplinare all'attualità della sua visione teoretica. In questo contesto, l'immenso lavoro, anche di natura strettamente filologica, condotto dallo studioso italiano Luciano Mecacci, che ha dedicato una parte considerevole della sua attività di ricerca allo studio di Vygotskij e della scuola storico-culturale da lui fondata, si è rivelato e si sta

rivelando fondamentale per la riscoperta del 'Vygotskij autentico' e per la restituzione puntuale del suo pensiero originale (Mecacci 1976, 2017)².

Tra i numerosi settori di applicazione delle teorizzazioni vygotskiane, l'estetica gode uno statuto singolare. Numerosi sono infatti gli scritti dedicati al tema, in special modo nella prima parte della sua attività intellettuale. Oltre ai vari contributi su giornali e riviste, vanno citati *Tragedia dell'Amleto* (Vygotskij 1973), *Psicologia dell'arte* (Vygotskij 1972), *L'educazione estetica* (Vygotskij 2006, 281-310) e *Sulla questione della psicologia della creazione artistica dell'attore* (Vygotskij 2015). Negli ultimi decenni si sta assistendo a una rilettura sistematica anche di questo versante della teoria vygotskiana (Guimarães Lima 1995, Tomaino 2012; Carlotti 2015, 2018; Cimatti 2020).

Il tema dell'arte è tuttavia presente anche in altre opere di Vygotskij, non solo in quelle specificatamente estetiche. Lo si ritrova ad esempio negli studi sull'immaginazione e la creatività (Vygotskij 2011), sullo sviluppo cognitivo (Vygotskij 2009) e sulla 'storicità' delle emozioni (Vygotskij 2019). Per Vygotskij, l'esperienza estetica si determina come un elemento di interesse centrale per riflettere sugli aspetti che esso implica e che ricoprono, al contempo, un ruolo centrale nel processo di sviluppo psichico dell'individuo. Il ruolo della società nello sviluppo cognitivo, il concetto di creatività, la funzione cognitiva dei 'segni' (gli 'stimoli-mezzi' socioculturali che l'individuo interiorizza affinché realizzi il suo sviluppo cognitivo), elementi fondamentali nella teoria psicologica vygotskiana, sono legati a doppio filo con la sua idea di esperienza estetica (Guimarães Lima 1995; Petrová 2008, 2013; Tomaino 2012; Carlotti 2015, 2018).

A ogni modo, le opere specificatamente estetiche citate mostrano una coerente e coesa teoria estetica (con particolare attenzione al sistema letterario) che si mantiene costante nella sua struttura di base esposta nel più ampio ed organico scritto sul tema, *Psicologia dell'arte* (*Psichologija iskusstva*), composto tra il 1925 e 1926 come tesi di dottorato e mai pubblicato in vita dall'autore (la prima edizione parziale è del 1965, seguita tre anni dopo da una seconda basata su manoscritti più ampi e affidabili, Carlotti 2015, nota 2; Carlotti 2018, par. 3). Si offrono qui alcuni spunti che possono mostrare la tesi vygotskiana in materia d'arte.

² Colgo l'occasione per ringraziare il prof. Luciano Mecacci per la sua disponibilità e i suoi preziosi consigli, fondamentali per lo sviluppo delle idee presenti in questo articolo.

Per la psicologia oggettiva, ossia sperimentale, l'arte è "un sistema di stimoli, coscientemente e intenzionalmente organizzati allo scopo di suscitare reazioni estetiche. E in tal modo, analizzando la struttura degli stimoli, ricostruiremo la struttura delle reazioni" (Vygotskij 1972, 47). Riguardo alla metodologia adottata nel suo studio, dichiara che procederà "dalla forma dell'opera d'arte, attraverso l'analisi delle funzionalità dei suoi elementi e della sua struttura, risalire alla ricostruzione della reazione estetica e alla determinazione delle sue leggi generali" (Vygotskij 1972, 47-48).

Lo psicologo sovietico sostiene che il cardine dell'attività critica e didattica è la percezione delle emozioni antitetiche espresse dal testo attraverso l'esposizione diretta all'opera d'arte (Vygotskij 1972, 2006, 281-310). Ciò conduce l'organismo al 'processo di catarsi', del quale sappiamo:

[...] l'essenziale, e cioè che la scarica di energia nervosa, che costituisce l'essenza di qualsiasi sentimento, in questo processo si compie in direzione contraria a quella in cui ha luogo ordinariamente, e che, così, l'arte diviene il mezzo più vigoroso per le più efficaci e ingenti scariche di energia nervosa. Alla base di questo processo, noi individuiamo quel contrasto ch'è insito nella struttura d'ogni opera d'arte. (Vygotskij 1972, 293)

A seguito di una rigorosa analisi critica delle principali forme artistiche, sempre con particolare attenzione a quella letteraria, nel corso del suo saggio *Psicologia dell'arte* (1972), Vygotskij mostra che in ogni opera d'arte vengono contrapposte due o più emozioni antitetiche; e questa "intima contraddizione" (1972, 264) genera un "corto circuito" (1972, 292) che porta alla "complessa trasformazione dei sentimenti" (1972, 293) della catarsi. Questa è "la legge della reazione estetica: questa racchiude in sé un'emozione che si sviluppa in due direzioni opposte, e che, nel punto culminante, come per un corto circuito, trova il suo annullamento" (Vygotskij 1972, 293-94); e questa "contraddizione, da noi acquisita, fra costruzione della forma artistica e il contenuto, è essa stessa il fondamento dell'efficacia catartica della reazione estetica" (Vygotskij 1972, 295). Quindi, "in forma di legge estetica" (ibid.) può dirsi anche che "qualsiasi opera d'arte cela in sé un intimo disaccordo tra contenuto e forma, e che proprio con la forma l'artista raggiunge quell'effetto, per cui il contenuto viene ad essere annullato, quasi estinto" (ibid.); ed è nella "trasformazione delle emozioni, nel loro autobruciamento, nella reazione esplosiva che porta alla scarica di quelle emozioni, che ivi stesso erano state suscitate, consiste la catarsi

della reazione estetica” (ibid.). Inoltre, riguardo all'emozione artistica egli sostiene:

[...] essa muove, sì, da determinati sentimenti della vita vissuta, ma di questi sentimenti compie una rielaborazione [...]. È una rielaborazione che, come già abbiamo visto, si conclude nella catarsi, nella trasformazione cioè di quei sentimenti in altri antitetici, e nella loro risoluzione: e questo concorda, come meglio non si potrebbe, con quel principio dell'antitesi nell'arte, di cui parla Plechanov. Potremo facilmente persuadercene, purché ci si soffermi sulla questione del valore biologico dell'arte, così da intendere come questa non sia un semplice strumento di contagio, ma anche uno strumento che, per l'uomo, ha un'importanza senza confronti maggiore. (Vygotskij 1972, 332-33)

Per Vygotskij, questo è quindi il valore biologico dell'arte e ciò che rende possibile 'la catarsi psicofisica' dell'esperienza estetica. Quest'ultima “risolve e rielabora tendenza quanto mai complicate dell'organismo” (Vygotskij 1972, 333); e lo studioso aggiunge:

[...] questa possibilità di scaricare nell'arte le più veementi passioni, quelle che nella vita normale non trovavano sfogo, costituisce appunto il fondamento evidente dell'arte dal suo lato biologico. Tutto, infatti, il comportamento umano non è altro che un processo, diretto via via a stabilire l'equilibrio fra il nostro organismo e l'ambiente. [...] E appunto questi alti e bassi della nostra bilancia, queste scariche e sprechi di un'energia che non è andata in lavoro, rientrano nella funzione biologica dell'arte. (1972, 335)

Pertanto, “l'arte è un'indispensabile scarica d'energia nervosa e un complicato processo di equilibramento fra l'organismo e l'ambiente nei momenti critici del nostro comportamento” (Vygotskij 1972, 337); tuttavia, lo studioso aggiunge che:

[...] per ottenere tali risultati è necessario, in più, un atto creativo, che sia *superamento* di quel sentimento, risolvimento di esso, trionfo su esso: e solo quando *quel certo* atto si manifesta, solo *allora* l'arte si realizza. Ecco perché anche l'appercezione dell'arte esige creatività: neppure per appercepire l'artisticità di un'opera può bastare semplicemente rivivere con sincerità quel sentimento che dominava l'autore, né può bastare penetrar nell'intrinseca struttura di essa: è necessario, in più, superare creativamente il proprio sentimento personale, trovare la sua catarsi, e allora, soltanto, l'azione dell'arte si rivelerà in piena luce. (1972, 337-38)

Al valore, alla funzione biologica, Vygotskij affianca anche un valore, una funzione sociale dell'arte:

[...] l'arte è quanto di sociale vi è in noi [...]. La modellizzazione dei sentimenti avviene al di fuori di noi in forza del sentimento sociale, che fuori di noi è trasportato, oggettivato, materializzato e rinvigorito negli oggetti d'arte a noi esterni, divenuti strumenti della società. [...] E [...] l'arte è una tecnica sociale del sentimento, uno strumento della società, per mezzo del quale quest'ultima trasporta nel giro della vita sociale i lati più intimi e più personali del nostro essere. (1972, 339)

Quindi l'arte è uno strumento sociale (più avanti annoverato tra i 'segni', gli artefatti specificamente culturali), uno 'stimolo-mezzo' necessario allo sviluppo equilibrato delle funzioni psichiche dell'individuo alla stregua del linguaggio; ma mentre questo è specifico per i concetti del pensiero, l'altro ha a che fare con i sentimenti e le emozioni. Vygotskij ricorre, infatti, al termine *pereživanie* (calco del tedesco *Erlebnis* 'esperienza') per designare l' 'esperienza' che fa il fruitore dell'arte (Carlotti 2018, parr. 66-69). Per comprendere meglio questo punto, si propone qui lo schema del 'processo di significazione' (Figura 1), cardine della teoria dello sviluppo cognitivo vygotskiano (Vygotskij 2009, 160).

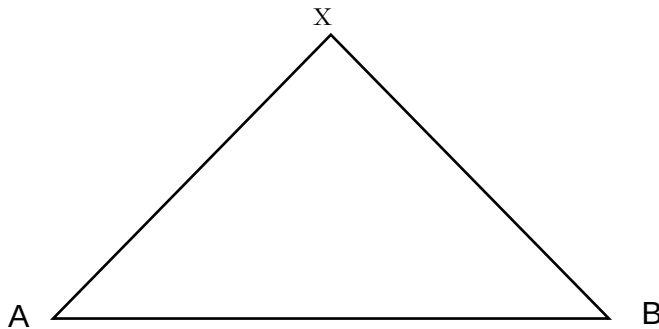


Figura 1.
Schema del processo di significazione vygotskiano (2009, 160)

Nello schema triadico proposto, A rappresenta lo 'stimolo' ambientale-relazionale, B la 'reazione' dell'individuo, X è lo 'stimolo-mezzo' culturale necessario per l'acquisizione dello stimolo e, quindi, per lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori, ossia quelle culturali. Lo 'stimolo-mezzo' è un 'artefatto', un prodotto socioculturale e storico, che può essere materiali (ad esempio la penna, il pc, la casa) o ideale (ad esempio il linguaggio, il calcolo, la musica); nel primo caso si hanno gli 'strumenti', nel secondo i 'segni'. In questo processo è inoltre fondamentale la relazione interpersonale:

[...] un processo interpersonale si trasforma in un processo intrapersonale. Ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino si presenta due volte: prima a livello sociale e in seguito sul piano individuale; prima tra le persone (*interpsichica*) poi dentro il bambino (*intrapsichica*). (Vygotskij 1987, 88)

Tutto ciò ha un'applicazione diretta nella pedagogia; da questo, infatti, scaturisce il concetto di 'zona di sviluppo prossimale (o prossimo)' proposta dallo stesso autore. Nella teoria vygotškiana, le agenzie educative che un individuo trova nella sua società sono l'elemento chiave per il suo sviluppo psichico. È inoltre fondamentale la relazione tra l'educatore e l'educando; l'educatore, infatti, con il suo supporto (che sarà poi definito *scaffolding*, cfr. Wood *et al.* 1976), rende possibile lo sconfinamento dalla 'zona di sviluppo attuale', ossia l'area in cui l'educando è autonomo, e il raggiungimento della 'zona di sviluppo prossimale (o prossimo)', l'area in cui l'educando comprende ma non è in grado di utilizzare gli strumenti e i segni in maniera autonoma. La 'zona di sviluppo potenziale' è invece quella in cui l'educando non riesce neppure con l'aiuto dell'educatore, poiché è troppo distante dalla sua 'zona di sviluppo attuale'. L'immagine seguente (Figura 2) schematizza il concetto di 'zona di sviluppo prossimale (o prossimo)' (ZSP) nello sviluppo dell'apprendente:

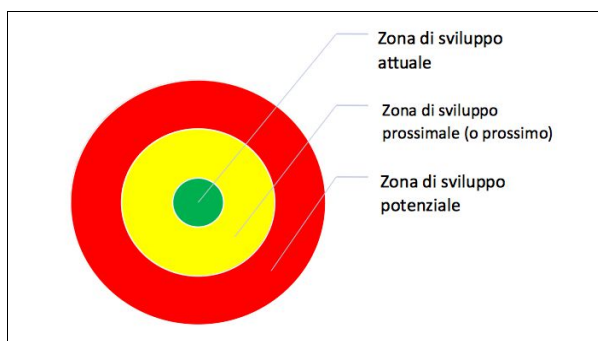


Figura 2.

Schema della zona di sviluppo prossimale (o prossimo). Rielaborazione personale di uno schema ideato da Vygotskij e assimilato dalla pedagogia.

Il concetto di 'zona di sviluppo prossimale (o prossimo)' è ormai da tempo assimilato dalla letteratura pedagogica e didattica ed è il testimone della

ricezione positiva dell'autore e dell'attualità della sua impostazione teorica (anche se permangono delle incertezze sull'autentica concettualizzazione del termine, come sostiene Mecacci 2017, 115-26).

Al valore biologico e sociale dell'arte, Vygotskij affianca quindi un valore specificatamente educativo, che svolge un ruolo cardine nell'attività pedagogico-didattica a cui viene esposto l'individuo al fine di realizzare a pieno il suo sviluppo cognitivo:

[...] diventa chiaro il significato autonomo, estremamente importante, dell'educazione estetica come creazione di abilità costanti per la sublimazione dell'inconscio. Educare esteticamente una persona significa creare in questa persona un canale ininterrotto e che agisce correttamente, che ritira e inverte l'energia interna dell'inconscio verso bisogni utili. La sublimazione realizza in forme socialmente utili quello che il sonno e la malattia realizzano in forme individualistiche e patologiche. (Vygotskij 2006, 292-93)

In questo consisterebbe la natura e la funzione dello 'stimolo-mezzo' specifico dell'opera d'arte. La reazione estetica, lungi dall'essere la mera contemplazione del bello, è bensì per Vygotskij un'attività creativa del fruitore, che partecipa alla creazione primaria dell'autore con l'immaginazione e l'emozione e che si manifesta fisiologicamente attraverso una scarica nervosa centrale (cioè localizzata nell'encefalo); e questa, a sua volta, genera una canalizzazione psichica delle forze inconsce in maniera socialmente utile e positiva, all'opposto del sogno, che è individualistico, e della nevrosi, che è dannosa (2006, 292-93). Quindi, secondo la teoria estetica di Vygotskij, due principi fra loro correlati caratterizzano tanto il prodotto artistico nella sua essenza che la reazione estetica di colui che lo esperisce: l'antitesi e la catarsi, ossia lo scontro dei sentimenti antitetici concretizzati nell'opera d'arte e suscitati nel fruitore che porta alla loro trasformazione positiva, alla scarica delle forze inconsce agenti latentemente nell'individuo (ibid.). Questo processo biopsicologico ha una diretta ripercussione sociale: l'individuo, attraverso esso, risolve il contrasto con l'ambiente in cui è immerso, pervenendo così al superamento delle fasi critiche del comportamento, vale a dire che si integra in esso, o, per così dire, la sua individualità si socializza. Ciò ha una chiara implicazione educativa; l'arte, infatti, posta in questi termini, diviene uno strumento di enorme utilità per un sano sviluppo cognitivo e per la realizzazione dell'inclusione sociale dell'individuo in formazione.

Tentando dunque un'integrazione all'interno del modello ermeneutico e relazionale (Spaliviero 2020a, Spaliviero 2020b), si potrebbe aggiungere una sottofase interna alla globalità specificatamente dedicata alla reazione estetica del lettore all'opera letteraria, in questo modo (Tabella 3):

Tabella 3
Integrazione del momento estetico nel modello ermeneutico e relazionale

Psicologia della Gestalt	Approccio ermeneutico	Metodo ermeneutico e relazionale	Descrizione delle fasi
Globalità	---	Motivare al testo	Attività precedenti alla lettura del testo. Collegano la quotidianità degli studenti ai contenuti della lezione.
		Esplorare il testo	Attività successive alla lettura del testo. Verificano la comprensione generale.
		Reagire al testo	Parlare delle emozioni che il testo ha suscitato, descrivere le immagini mentali sorte durante la lettura, collegare i contenuti emozionali alla vita personale e al vissuto del lettore. Insomma, costruire una reale partecipazione emotiva al testo.

Di conseguenza, le successive fasi di analisi e di interpretazione rinverranno costantemente al contenuto emotivo che ha generato la reazione partecipata alla lettura. Tuttavia, in queste fasi, in parte nell'analisi-commento, poi più concretamente in quella della sintesi-interpretazione, il contenuto emotivo-individuale si trasformerà in sentimentale-sociale. Si innesci così una 'dialettica sentimentale' (oltre che ideale) fra il lettore e il testo e fra il lettore e i vari membri della comunità ermeneutica: il valore estetico dell'opera letteraria e quello della reazione estetica del lettore mostreranno chiaramente il processo della 'modellizzazione sociale' dell'esperienza vissuta dall'umano attraverso il sentimento e del suo trasformarsi all'interno del divenire storico, ossia la

‘storicità’ delle emozioni (Vygotskij 2019).

Inoltre, al fine di distinguere in maniera più netta le due sottofasi di ‘motivare al testo’ e ‘reagire al testo’ nelle quali figurano i rimandi alla sfera personale del fruitore e l’attenzione alle sue emozioni, si aggiunge che, nella fase di motivazione, il contenuto emotivo destato non riguarda il testo ‘direttamente’ ma solo la tematica o le immagini presenti nel testo; mentre la reazione riguarda proprio i temi e le immagini presenti ‘direttamente’ nel testo. Nella fase motivazionale si introdurranno i contenuti emozionali del testo suscitandoli attraverso il ricorso ad altre tipologie di input al fine di destare l’‘attenzione emotiva’ a quanto si troverà nel testo; nella fase di reazione, invece, verranno processate criticamente le emozioni destate dalla fruizione diretta del testo e, a fronte di quanto ‘attivato’ nella fase motivazionale in termini di emozione/sentimento, si potrà anche mostrare le divergenze e le continuità, le modificazioni e gli slittamenti, che la lettura del testo ha provocato nei riguardi dello stesso o di un simile tema. La letteratura, infatti, ha la virtù di farci cambiare più o meno drasticamente la nostra idea sul mondo, e quindi anche il suo influsso emotivo³.

5. Conclusioni

In queste pagine si è cercato di delineare gli elementi fondamentali dell’attuale didattica della letteratura all’interno del contesto generale della pedagogia più recente. Successivamente, si è esposto il metodo ermeneutico e relazionale mettendo in luce il punto debole di esso, la globalità. Sulla scorta di una concezione neuropsicologica della reazione estetica all’arte, si è segnalata una possibile integrazione al metodo menzionato: una rivalutazione dell’esperienza emotivo-sentimentale nella fruizione degli oggetti d’arte a partire dalle teorizzazioni sul tema elaborate da Lev S. Vygotskij. Mettere il lettore al centro dell’attività di insegnamento/apprendimento (*intentio lectoris*), infatti, non significa soltanto porre il focus sull’interpretazione del testo, bensì significa dare un aspetto olistico dell’esperienza estetica, la quale non può per nulla prescindere dalla componente emozionale. Questa prospettiva, oltre a garantire un più autentico rapporto con i prodotti letterari, offre l’occasione di acquisire

³ Devo alle discussioni con la dott.ssa Stefania Elisa Ghezzi (Università Palacký di Olomouc) l’elaborazione di questa utile distinzione e caratterizzazione delle due fasi.

competenze trasversali e di sviluppare cognitivamente l'individuo. L'idea di esperienza estetica che sottende la teorizzazione vygotskiana implica inoltre la possibilità di trasformare i contenuti psichici inconsci, che altrimenti rimarrebbero latenti (e quindi potenzialmente dannosi per l'organismo), e sviluppare al contempo quelle facoltà psichiche superiori, ossia culturali, necessarie alla vita sociale dell'individuo. Pertanto, una tale prospettiva è di notevole supporto ai fini dell'inclusione sociale e didattica dei membri della classe. Tutto ciò, però, si può esperire soltanto qualora il processo di fruizione venisse inquadrato nel suo autentico processo: dalle emozioni alle cognizioni.

Appare chiaro dunque che porre il focus sulle emozioni, che 'naturalmente' scaturiscono dalla fruizione dell'opera d'arte e che determinano la reazione estetica in quanto tale, e sottoporre al vaglio della critica (commento-analisi e interpretazione-sintesi) le loro concretizzazioni stilistiche al fine di darne una dimensione storica e sociale, mostrano, oltre che una determinazione più chiara e consapevole del momento iniziale dell'esperienza letteraria (che diventa in questo modo estetico-globale), anche il profilarsi di una 'letteratura dell'inclusione', ossia un uso sociale e terapeutico (o meglio, e a rigore: 'catartico') dell'arte, un'educazione letteraria che sia anche una vera e propria educazione sentimentale.

Bibliografia

- Ajello, Anna Maria, Clotilde Pontecorvo, e Cristina Zuccheromaglio. 2015 [2004]. *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Balboni, Paolo Ernesto. 2004. *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET. <https://arca.unive.it/handle/10278/7589> (10/07/2022)
- Balboni, Paolo Ernesto. 2006. *Insegnare la letteratura italiana a stranieri. Risorse per docenti di italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo Ernesto, e Fabio Caon. 2015. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Biggs, John, and Catherine Tang. 2011. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does*. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf (10/07/2022)
- Cappelletto, Chiara. 2009. *Neuroestetica. L'arte del cervello*. Bari-Roma: Laterza.
- Carlotti, Edoardo Giovanni. 2015. "Aspetti biologici e socio-culturali dell'emozione scenica. L'impostazione metodologica di L. S. Vygotskij". *Mimesis Journal* 4 (1): 79-92. <http://journals.openedition.org/mimesis/972> (10/07/2022)
- Carlotti, Edoardo Giovanni. 2018. "La psicologia dell'arte di L.S. Vygotskij: emozione ed esperienza". In *Esperienza e coscienza: Approcci alle arti performative*. Edoardo Giovanni Carlotti (a cura di). Torino: Accademia University Press, 55-95. <http://books.openedition.org/aaccademia/3897> (10/07/2022)
- Chapelle, Wojciehowski, Hannah, and Vittorio Gallese. 2011. "How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology". *California Italian Studies* 2 (1). <https://escholarship.org/uc/item/3jg726c2> (10/07/2022)
- Chapelle Wojciehowski, Hannah, and Vittorio Gallese. 2018. "Introduction". In *Costellazioni. Rivista di lingue e letterature* 2 (5): 9-21.
- Cimatti, Felice. 2020. "Out of body. Language, emotions and art in Vygotsky's 'Notebooks'". *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia* 11 (3) 264-82. <https://www.rifp.it/ojs/index.php/rifp/article/download/rifp.2020.0019/1081> (10/07/2022)
- Cimatti, Felice, Luciano Mecacci, ed Ekaterina Velmezova (a cura di). 2012. *Vygotskij e il linguaggio. Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 6 (2). <http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/issue/view/6> (10/07/2022)

Cometa, Michele. 2017. *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Cortina Raffaello.

Cometa, Michele. 2018. *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*. Roma: Carocci.

Freedberg, David, and Vittorio Gallese. 2007. "Motion, Emotion and Empathy in Esthetic Experience". *Trends in Cognitive Sciences* 11 (5): 197-203. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661307000587?via%3Dihub> (10/07/2022)

Gallese, Vittorio. 2005. "Embodied Simulation: From Neurons to Phenomenal Experience". *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 4: 23-48. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11097-005-4737-z> (10/07/2022)

Gallese, Vittorio. 2014. "Arte, corpo, cervello: per un'estetica sperimentale". *Micromega* 2: 49-67.

https://www.academia.edu/6930465/Gallese_V._2014_Arte_Corpo_Cervello_Per_un_Estetica_Sperimentale._Micromega_2_2014_49-67 (10/07/2022)

Gallese, Vittorio, e Michele Guerra. 2013. "Forme di simulazione e sti(mo)li cinematografici". *Reti, saperi, linguaggi* 2 (2): 9-12.

http://www.coriscoedizioni.it/wp-content/uploads/2013/12/Gallese_Guerra1.pdf (10/07/2022)

Gallese, Vittorio, e Michele Guerra. 2015. *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Giusti, Simone. 2011. *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.

Giusti, Simone. 2014. *Per una didattica della letteratura*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Giusti, Simone. 2015. *Didattica della letteratura 2.0*. Roma: Carocci.

Greco, Antonio. 2015 *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.

Goussot, Alain, e Rizio Zucchi. 2015. *La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*. Milano: Mondadori.

Guimarães Lima, Marcelo. 1995. "From Aesthetics to Psychology: Notes on Vygotsky's 'Psychology of Art'". *Anthropology & Education Quarterly* 26 (4): 410-424. <https://www.jstor.org/stable/3195754?seq=1> (10/07/2022)

Luperini, Romano. 2013. *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni.

Mecacci, Luciano. 1976. *La psicologia sovietica (1917-1936)*. Roma: Editori Riuniti.

Mecacci, Luciano. 2017. *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti.

Mocci, Sandro, e Maria Pietronilla Penna. 2012. “Una prospettiva vygotskijana per un modello unificato di comprensione del testo”. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 6 (2): 137-48.

<http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/42> (10/07/2022)

OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en> (10/07/2022)

Petrová, Zuzana. 2008. *Vygotskébo škola v pedagogike*. Trnava, Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Petrová, Zuzana. 2013. “On the relevancy of using Vygotsky’s theoretical framework to legitimize dialogic teaching/learning”. *Journal of Pedagogy* 4 (2): 237-52. <https://doi.org/10.2478/jped-2013-0013> (10/07/2022)

Ruozzi, Gino, e Gino Tellini (a cura di). 2020. *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*. Firenze: Le Monnier Università.

Sclavi, Mariarita. 2005. “Ascolto attivo e seconda modernità”. *Rivista di Psicologia Analitica* 19: 137-59.

Spaliviero, Camilla. 2020a. “La proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura. I risultati di un'indagine sulla letteratura italiana”. *Italiano LinguaDue* 1 2 (1): 648 - 68. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13952> (10/07/2022)

Spaliviero, Camilla. 2020b. *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Edizioni digitali Università Ca’ Foscari Venezia. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-464-6> (10/07/2022)

Tomaino, Alessia. 2012. “Per una buona psicologia dell’arte: Vygotskij e il Mosè di Freud”. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 6 (2): 174-87. <http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/45> (10/07/2022)

Veggetti, Maria Serena. 2004. *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*. Roma: Carocci.

Vygotskij, Lev Semënovič, 1972 [1965]. *Psicologia dell’arte*. Roma: Editori Riuniti.

Vygotskij, Lev Semënovič, 1973 [1968]. *La tragedia di Amleto*. Roma: Editori Riuniti.

Vygotskij, Lev Semënovič. 1987. *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Vygotskij, Lev Semënovič. 2006 [1926]. *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*. Gardolo (TN): Erickson.

Vygotskij, Lev Semënovič. 2009 [1931] *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.

Vygotskij, Lev Semënovič. 2011 [1930]. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

Vygotskij, Lev Semënovič. 2015 [1937]. "Sulla questione della psicologia della creazione artistica dell'attore". *Mimesis Journal* 4 (1): 67-78. <http://journals.openedition.org/mimesis/969> (10/07/2022)

Vygotskij, Lev Semënovič. 2019 [1970] *Teoria delle emozioni. Studio storico psicologico*. Sesto San Giovanni: Mimesis.

Wood, David, Jerome Seymour Bruner, and Gail Ross. 1976. "The role of tutoring in problem solving". *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 17 (2): 89-100.

Enrica Rossi

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
enrica.rossi@uniurb.it

Disturbi Specifici di Apprendimento tra scuola e università. Per una educazione linguistica inclusiva

ABSTRACT

Specific Learning Disorders at school and university: promoting inclusive education in language teaching

In this essay we analyse how Specific Learning Disorders can make the process of learning and teaching a foreign language more complex, both at the secondary education level and at the university level. Although recent legislation has made great strides towards better accommodating the needs of students with SLD, promoting more inclusive teaching methodologies, there is still a lot to be done – particularly at university level – to ensure that these students can effectively participate in courses in foreign languages and cultures. Through the implementation of personalized programmes, the University of Urbino offers an innovative and integrated operational model where considerations of time management, materials, teaching methodologies and evaluation take into account the different needs and characteristics of each individual student in order to implement the language learning process more effectively.

KEYWORDS: SLD, language teaching, inclusion, continuous observation, operational model.

1. Introduzione

In questo saggio cercheremo di spiegare cosa sono i Disturbi Specifici di Apprendimento e come questi possano rendere difficoltoso l'apprendimento/insegnamento linguistico; valuteremo metodi, strumenti e tecnologie digitali a supporto dello studente DSA e proporremo un modello operativo con l'intento di sviluppare una strategia d'azione che consenta e agevoli l'apprendimento di una lingua straniera in contesto universitario. Si tenterà dunque di favorire una

glottodidattica inclusiva, efficace e educativa (Daloiso 2009b; Daloiso e Melero Rodriguez 2016) che garantisca a ciascuno studente il diritto alla partecipazione attiva, lo metta al centro delle azioni e, in generale, faciliti la valorizzazione delle differenze attraverso il riconoscimento dei diversi stili e bisogni cognitivi.

2. Aspetti generali e quadro normativo

Chi sono gli studenti e le studentesse che hanno Disturbi Specifici di Apprendimento? Sono discenti certificati che, ai sensi della Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”¹, presentano disturbi quali la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia. In generale si può affermare che ciascuno dei disturbi specifici di apprendimento può manifestarsi separatamente o insieme: nel secondo caso si parla di “comorbilità”.

Tali disturbi, che originano durante l’età evolutiva, hanno a che fare con lo sviluppo di abilità mai acquisite e riguardano alcune specifiche² abilità dell’apprendimento scolastico, in presenza di un contesto di funzionamento cognitivo e intellettuale adeguato all’età anagrafica e in assenza di patologie neurologiche e sensoriali. L’origine dei DSA è di natura neurobiologica, non è dovuta a problemi psicologici, né a qualunque forma di disagio socio-culturale.

Finalità della Legge 170/2010 sono: assicurare il diritto del discente all’istruzione, favorire il successo scolastico garantendo formazione adeguata e promuovendo lo sviluppo delle potenzialità, ridurre i disagi relazionali ed emozionali, individuare forme di verifica adeguate alle necessità formative, preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori incrementando la comunicazione tra scuola, famiglie e servizi sanitari, favorire la diagnosi precoce e assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità dello studente in ambito sociale e professionale.

2.1 La dislessia

¹ L. 170/2010, reperibile all’indirizzo https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.

² ‘Specifiche’ perché riguardano solo alcuni dei processi dell’apprendimento, quali ad esempio la decodifica o l’associazione fonema-grafema.

La dislessia si manifesta attraverso difficoltà, imprecisione e minore rapidità nella lettura strumentale, ovvero nella trasposizione di grafemi in fonemi, nella decifrazione di lettere, parole e brani. A volte è associata ad altri disturbi dell'apprendimento, quali la disgrafia e la disortografia.

2.2 La disgrafia

Per disgrafia si intende un disturbo specifico di scrittura che si realizza attraverso la difficoltà nella creazione grafica formale e nella scrittura a mano la cui qualità risulta minore di quella attesa per età anagrafica.

2.3 La disortografia

La disortografia è una difficoltà relativa alla capacità di usare correttamente la scrittura, ovvero l'ortografia, rappresentando non correttamente i suoni e le parole di una lingua durante il processo di transcodifica. Essa si manifesta attraverso errori di tipo fonologico e non fonologico: i primi riguardano l'incapacità di far corrispondere i suoni ai segni (ad esempio sostituendo lettere simili); i secondi riguardano le separazioni o le fusioni non corrette (ad esempio *le-gume* invece di *legume*, oppure *incentro* invece di *in centro*), le omissioni, l'aggiunta e gli scambi di grafemi (*a* invece di *ha* e viceversa, le doppie consonanti, *c* invece di *q* e così via).

2.4 La discalculia

La discalculia è un disturbo tipico di chi ha difficoltà negli automatismi del calcolo, nell'elaborazione dei numeri e delle procedure esecutive.

3. L'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere e le principali aree di difficoltà per gli studenti DSA

Quale può essere lo sfondo glottodidattico per l'insegnamento di una lingua straniera ad allievi DSA, in particolare a studenti dislessici, disortografici e disgrafici? L'obiettivo dell'insegnamento di una lingua straniera consiste nel far acquisire delle solide competenze linguistiche e comunicative, ovvero saper trasmettere e ricevere messaggi in modo efficace o, per dirla secondo Balboni ,

“saper fare lingua e saper fare con la lingua” (2012, X), ovvero saper leggere, scrivere, ascoltare e parlare e saper trasformare le competenze mentali in azione comunicativa adeguata al contesto in cui si interagisce.

Nel momento in cui sono compromesse le abilità di lettura e scrittura, l'apprendimento delle lingue straniere diventa un processo molto impegnativo e spesso stressante (Melero Rodriguez 2020). Quando si apprende una lingua straniera, infatti, lo studio della dimensione orale avviene contemporaneamente allo studio dei codici scritti di quella stessa lingua: ciò comporta uno sforzo notevole specialmente nei discenti DSA, che devono dunque interiorizzare e fare propri suoni diversi da quelli della lingua madre, di fatto non potendo contare sulle abilità meta-fonologiche già acquisite in L1.

Le lingue possono essere classificate in base alla loro “trasparenza” o alla loro “opacità” (Daloiso 2016, 52), individuando caratteristiche – ad esempio nella lingua inglese (lingua inevitabilmente, e per ragioni ovvie, più studiata) – che la rendono particolarmente opaca per via della struttura ortografica in cui il collegamento tra grafema e fonema è estremamente complesso: in questo caso le difficoltà sono di ordine fonologico e lo studente articolerà e pronuncerà con difficoltà alcuni suoni e alcune parole. Sempre di ordine fonologico sono i problemi legati all'abilità di ascolto, per la quale sono necessari tempi più estesi e ripetizioni per segmentare le unità di significato e per il riconoscimento di parole e significati.

Esistono poi grandi incertezze legate alla disortografia – ancora una volta maggiormente aggravate nelle lingue opache e meno evidenti nelle lingue trasparenti – che si ripercuotono in difficoltà grafemiche e ostacolano il processo di codifica del codice scritto; in particolare si sviluppano problemi nello scambio o nell'omissione di lettere, nella capacità di scrivere parole che oralmente vengono invece facilmente individuate e nell'acquisizione di modelli ortografici ricorrenti. Si evidenziano inoltre difficoltà di memorizzazione di strutture linguistiche e impedimento nella creazione di automatismi (Schiavo *et al.* 2016, 49) che richiedono una capacità (nel caso di studenti DSA limitata) nel recuperare rapidamente parole e strutture grammaticali, così inficiando accuratezza e *fluency* comunicativa.

Per quanto attiene alle competenze metalinguistiche, socio-pragmatiche e interculturali da cui una moderna ed efficace glottodidattica non può prescindere – poiché considera le lingue come un insieme di regole, ma anche e

soprattutto come strumento d'azione – lo studente DSA non sembra avere grandi impedimenti; nonostante questo, esistono degli ostacoli all'efficacia comunicativa di tipo emotivo e ambientale che concorrono a limitare la capacità di saper fare con la lingua. Tra questi in primo luogo la bassa autostima, un diffuso senso di inadeguatezza, una forte insicurezza e una significativa percezione di scarsa autoefficacia che contribuiscono a creare uno stato d'ansia costante e che si sviluppano specialmente durante le fasi di verifica (Daloiso 2009a, 33).

Partendo dal presupposto che la gravità del disturbo e le varie difficoltà e insicurezza sono assolutamente personali, la letteratura scientifica ha ormai ben evidenziato che se lo studente è supportato individualmente attraverso la personalizzazione del percorso, sostenuto con le corrette strategie e metodologie didattiche e inserito in un ambiente educativo adeguato, l'apprendimento linguistico può comunque essere raggiunto in modo proficuo.

Perché questo avvenga, la scuola prima e l'università poi devono essere in grado di adattare il percorso di apprendimento e di verifica delle abilità degli studenti, devono cioè renderlo accessibile (Daloiso 2012a, 2012b) e, soprattutto, inclusivo; in sostanza il docente non dovrà concentrarsi sui problemi del discente, ma sulle sue risorse e sui suoi punti di forza, sulle sue leve motivazionali e sulle sue preferenze di apprendimento, così da stimolare il desiderio di acquisire una crescente autonomia superando il timore di mettersi in gioco. Saranno dunque l'ambiente educativo e il gruppo-classe che risulteranno modificati, eterogenei e al contempo sicuramente arricchiti.

4. Le strategie e le metodologie glottodidattiche per l'inclusione tra scuola e università

Diverse sono le azioni che possono essere intraprese per migliorare le politiche e le prassi in materia di educazione linguistica e inclusione rivolte a studenti DSA (Daloiso 2020, 63). Da ormai diversi anni la scuola ha attivato strategie specifiche per la promozione dell'inclusione in classe; spesso esse derivano da una continua e costante osservazione dello studente e ciò consente al docente di lingue di definire gli stili di apprendimento e le preferenze relative alle modalità di studio. Nel suo viaggio verso la realizzazione di un'inclusione concreta e uniforme che valorizzi l'individualità e la personalità di ciascuno, il

docente ha a disposizione alcune dimensioni valoriali che Francesco Zambotti (2015) evidenzia efficacemente suggerendone la realizzazione:

- il ricorso ai compagni di classe come risorsa fondamentale, così da favorire la collaborazione e le tecniche di *cooperative learning*;
- l'adattamento dei materiali, degli obiettivi, della programmazione e delle modalità di lavoro da proporre in classe;
- lo sviluppo di strategie logico-visive che non prevedano solo l'uso di mappe o schemi, ma anche di strumenti visivi (linee del tempo, *flashcards*, diagrammi, mappe mentali e concettuali);
- la valorizzazione dei diversi stili cognitivi;
- la valorizzazione delle competenze metacognitive;
- le variabili psicologiche e l'aspetto emotivo: tenerne conto consente allo studente di acquisire una solida conoscenza di sé e di affrontare con maggiore sicurezza ogni singolo compito e situazione;
- la valutazione (che deve essere formativa e continua), l'auto-valutazione (come componente strategica per l'educazione), la verifica (personalizzata) e il feedback (continuo, positivo e supportivo).

4.1 L'osservazione continua dello studente come chiave per un'efficace azione didattica

Realizzare un'osservazione continua dello studente (Pisano 2021, 151) in classi numerose con molte diversità (a scuola), o con molti studenti in aula (all'università) è un processo molto impegnativo, ma da più di un decennio il sistema scolastico di formazione primaria, secondaria, superiore e gli atenei hanno decisamente investito sulla formazione dei docenti e sull'applicazione della ricerca scientifica alla didattica delle lingue straniera e discenti DSA.

4.1.1 La personalizzazione/individualizzazione del percorso a scuola

Nel momento in cui a scuola si iscrive uno studente certificato DSA, l'istituzione deve attivarsi per garantire che questi raggiunga gli stessi obiettivi dei compagni di classe. Le *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (2011, 6) distinguono tra apprendimento e insegnamento individualizzato e personalizzato: nel primo caso rientrano tutte le attività di recupero individuale che servono a potenziare abilità e acquisire competenze e l'attività didattica viene calibrata in relazione al gruppo classe, pur tenendo in considerazione le caratteristiche del singolo; nel

secondo caso siamo in presenza di una didattica e di modalità relazionali tarate sulle specificità e unicità dello studente DSA.

Una didattica integrata, ovvero individualizzata e personalizzata allo stesso tempo, permetterà allo studente con disturbi di apprendimento di sperimentare un ambiente didattico, sociale e educativo sicuramente non discriminante e meno sfavorevole. In prima battuta, il consiglio di classe prende visione della diagnosi, dedica almeno due mesi all'osservazione diretta del discente e infine redige il Piano Didattico Personalizzato³ (PDP), ovvero definisce un patto tra la scuola e la famiglia attraverso il quale si stabiliscono gli strumenti compensativi e le misure dispensative che verranno adottate, coerentemente con il disturbo del ragazzo o della ragazza. La personalizzazione del percorso dovrà intendersi come la valorizzazione delle potenzialità dei talenti dello studente DSA e di ciascuno dei suoi compagni di classe così che tutti possano, individualmente e come comunità, raggiungere il massimo obiettivo possibile.

4.1.2 La personalizzazione/individualizzazione del percorso all'università

Oltre a rappresentare una legittima aspirazione e una possibile realizzazione di sé, per gli studenti DSA il passaggio tra scuola e università può anche risultare in un aggravio delle difficoltà relazionali e ambientali, poiché si passa da un contesto relativamente chiuso – in cui i ragazzi e i docenti si conoscono per nome, in cui gli spazi sono sempre gli stessi, in cui la progressione dei percorsi è decisamente lineare e le routine sono quotidiane e condivise – a un contesto in cui persone, spazi e percorsi sono di tipo aperto e sicuramente non lineare. Utile e rilevante diventa dunque il supporto all'orientamento in ingresso previsto dalle Linee Guida CNUDD⁴ che:

³ A volte, il rischio di insuccesso del PDP sta nella redazione di un documento che non tenga conto delle caratteristiche uniche dei ragazzi DSA come se le difficoltà, gli stili di apprendimento e i punti di forza fossero per tutti identici; nella mancata efficacia del PDP entrano poi in gioco anche la difficoltà a comprendere realmente il significato delle diagnosi (nelle quali spesso non sono evidenziate informazioni relative al funzionamento cognitivo dell'allievo) e la mancanza di tempo da parte dei docenti.

⁴ La CNUDD è la Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità ed è l'organismo universitario di riferimento per l'attuazione di quanto previsto dalla Legge 170/2010 e dai relativi provvedimenti attuativi.

[...] deve favorire il continuum dello sviluppo nel passaggio tra la scuola superiore e l'università, individuando preventivamente i servizi a supporto della progettazione personalizzata e approntando contesti accoglienti e promozionali rispetto alle diverse dimensioni: conoscitiva, relazionale, progettuale, didattica e organizzativa⁵.

Per accedere ai servizi forniti dall'ateneo, lo studente deve ovviamente presentare agli uffici preposti la diagnosi clinica di DSA. A differenza dalla gestione scolastica in cui è il consiglio di classe ad occuparsene, in ciascun ateneo è previsto il Servizio Disabilità/DSA di Ateneo⁶ che non predisporrà un Piano Didattico Personalizzato, ma – oltre a garantire un servizio permanente di tutorato (Melero Rodriguez 2015, 367) – favorirà il ricorso a misure compensative e dispensative e strumenti adeguati da accordare allo studente, sia durante l'attività didattica in aula, sia durante lo svolgimento delle prove di valutazione.

4.2 Le misure compensative e dispensative e le tecnologie come risorsa inclusiva

La scuola e l'università, seppur con documenti, approcci e strumenti diversi, oggi propongono una serie di azioni comuni finalizzate alla realizzazione di una educazione inclusiva e accessibile (Daloiso 2021), che possa concretamente promuovere e sostenere la realizzazione di aspirazioni personali e l'ingresso nel mondo del lavoro. Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere a scuola, il Decreto Ministeriale 5669 del 12 luglio 2011 prevede che:

Solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, l'alunno o lo studente possono – su richiesta delle famiglie e conseguente approvazione del consiglio di classe – essere esonerati dall'insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato.

⁵ Le Linee Guida CNUDD (2014) sono un modello di riferimento comune nato per indirizzare prassi e politiche degli Atenei italiani, per stimolare scambi e sinergie e per garantire il diritto allo studio universitario a studenti con bisogni educativi speciali nell'ambito di comunità accademiche che possano definirsi 'inclusive'.

⁶ Da evidenziare la delicata questione della scelta lessicale "Disabilità/DSA" e le evidenti ricadute psicologiche sugli studenti DSA che, lo ribadiamo, pur avendo una modalità di sviluppo neuronale che limita alcune abilità, hanno un profilo fisico-anatomico, cognitivo e intellettuale assolutamente nella norma.

In questo studio non intendiamo però in alcun modo prendere in considerazione la possibilità dell'esonero dallo studio delle lingue straniere per studenti DSA che frequentano istituti di formazione primaria o secondaria⁷, ma desideriamo presentare gli ausili e le misure utili e adatte per individuare strategie d'azione efficaci e funzionali all'apprendimento linguistico sia in ambiente scolastico, sia in ambiente universitario.

4.2.1 Le misure compensative e dispensative

La Legge 170/2010, Articolo 5, comma 2 (lettere b e c) obbliga le istituzioni scolastiche e universitarie a garantire:

[...] l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere; per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento.

Gli strumenti compensativi sono ausili didattici e tecnologici (Valerio *et al.* 2013) che vengono individuati in sede di diagnosi neuropsicologica dal personale specialistico, clinico e sanitario e sono utili a rendere fruttuosa, autonoma e agevole l'espressione delle potenzialità e dei talenti degli studenti; non sono in alcun modo una facilitazione, né un vantaggio poiché non eliminano i problemi, ma rendono più semplice lo studio di una disciplina, permettendo a chi li utilizza di raggiungere il massimo obiettivo formativo possibile.

Gli strumenti compensativi possono dividersi in ausili non tecnologici e a bassa tecnologia, oppure ad alta tecnologia, come vedremo più avanti. Nel primo gruppo vi sono le tabelle dei caratteri o con indici visivi che utilizzano caratteri più grandi e ad alta leggibilità, i segna-riga per la lettura, le tabelle degli errori e delle regole grammaticali, i dizionari visivi, le mappe e gli schemi, il registratore.

⁷ La possibilità di esonero dallo studio delle lingue straniere è prevista solo a livello scolastico, ma non a livello universitario dove gli studenti devono obbligatoriamente raggiungere obiettivi comuni e non 'minimi'.

Le misure dispensative sono rappresentate da provvedimenti che prevedono che lo studente sia dispensato dall'eseguire prestazioni per lui più complesse, oppure di eseguirle con materiale ridotto o con più tempo a disposizione (di solito il 30% in più) per terminare il compito; tra queste, si potrà evitare di far leggere ad alta voce, non far prendere appunti, copiare dalla lavagna o scrivere a mano, sostenere (a scuola) interrogazioni programmate, si potrà dispensare dallo studio mnemonico e dalla scrittura sotto dettatura.

4.2.2 Le tecnologie compensative per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere

Le ICT sono sempre più diffuse (anche perché sono sempre più economiche e accessibili) e ormai di grande impatto, ma richiedono un'attenzione speciale: esse devono essere infatti un sostegno all'apprendimento e devono garantire un significativo soddisfacimento dei bisogni degli studenti DSA. L'adozione di qualsivoglia strumento compensativo ad alta tecnologia deve altresì essere intesa in un contesto di didattica attiva in cui il tool risulti complementare alle capacità e alle competenze dell'allievo e in cui lo studente sia protagonista attivo del suo apprendimento e consapevole delle sue abilità e dei suoi stili di apprendimento, così da avere ricadute positive su motivazione e comportamento (Melero Rodriguez 2012, 147-50).

Una formazione adeguata da parte di docenti e studenti consentirà:

- di comprendere quale sia la tecnologia più adatta per lo studente e per il contesto, tenuto conto degli obiettivi da raggiungere;
- di usare gli strumenti in modo consapevole;
- di sfruttare al meglio le potenzialità di ogni strumento tecnologico.

Questi poi i criteri per la scelta dei supporti tecnologici, che devono:

- essere disponibili e accessibili;
- essere multimediali ed interattivi;
- essere fruibili anche fuori dal contesto scolastico o accademico;
- facilitare la rapidità nello svolgimento dei compiti di letto-scrittura;

- facilitare la classificazione e l'organizzazione sequenziale delle informazioni;
- migliorare leggibilità e correttezza ortografica nella produzione dei testi scritti;
- promuovere lo stile visivo per trasmettere informazioni.

Nel caso specifico dello studio delle lingue, uno degli strumenti tecnologici maggiormente utilizzati è la sintesi vocale (tra questi ad esempio *Personal Reader*, *Leggixme*, *Balabolka*, *Loquendo* e altri) che permette il doppio accesso al testo sia visivo, sia uditivo poiché mentre la voce legge ciò che è scritto, le parole lette vengono evidenziate sullo schermo, così da rendere meno faticosa la lettura e da avere al contempo sia la rappresentazione grafica, sia quella fonologica. Esistono anche:

- mouse-scanner che fanno scansione dei testi cartacei: i testi acquisiti vengono salvati in formato pdf e diventano leggibili dal sintetizzatore vocale, utilizzabili ed integrabili con qualunque altro software compensativo;
- *smart pen* che si comportano come evidenziatori e mentre passano sul testo lo acquisiscono così che il sintetizzatore vocale, utilizzabile anche con auricolari, possa leggerlo;
- editor di testi per la lettura che permettono di illustrare i testi con vocaboli figurati, in aggiunta alla sintesi vocale.

La dimensione di multisensorialità è riscontrabile anche attraverso l'utilizzo di dizionari elettronici visuali che integrano audio con la pronuncia e le immagini del concetto definito. Altro ottimo strumento sono i programmi di videoscrittura (ad esempio *Facilitoffice*) che grazie al correttore ortografico individuano gli errori ortografici stimolando i meccanismi di autocorrezione e limitando il senso di frustrazione dello studente. Esistono infine le mappe concettuali e i software⁸ a esse dedicati che consentono di trasformare in immagini ciò che deve essere memorizzato e quando si devono aggiungere nuove informazioni quali pagine web, documenti e appunti. Per caratteristiche strutturali, dimensioni e peso sono infine molto apprezzati gli iPad di Apple,

⁸ Come *Cmap*, di facile utilizzo e gratuito (<https://cmaptools.it.uptodown.com/windows/download>): permette di creare cartelle di archiviazione e trovare mappe già disponibili in rete.

soprattutto per il numero straordinario di App efficaci per studenti DSA e scaricabili gratuitamente. Quelli citati sono solo la punta dell'iceberg che riguarda il volume di strumenti tecnologici compensativi dedicati agli studenti DSA: essi costituiscono senz'altro un valido aiuto, ma è necessario sempre ricordare che tali ausili vanno individuati dopo aver studiato con attenzione il profilo del discente e tenuto conto che non esiste un unico device adatto a tutti indistintamente.

5. La progettazione di una proposta operativa inclusiva nel Corso di Laurea in Lingue e Culture Moderne: il docente come supporto, sostegno e 'strumento compensativo'

Se nell'anno accademico 2015/16 gli studenti DSA iscritti all'Università degli Studi di Urbino erano 56, oggi i numeri sono aumentati notevolmente e siamo arrivati a 363 studenti; di questi, 21 sono iscritti al Corso di Laurea in Lingue e Culture Moderne⁹. Come abbiamo anticipato, il campo di azione di uno studente DSA iscritto a un corso di laurea in lingue straniere è sicuramente caratterizzato da molti fattori che entrano in gioco e in cui è indispensabile una progettazione e una programmazione, se possibile ancor più attenta e sensibile.

All'interno di un autentico processo di educazione linguistica universitaria, il centro e il target assoluto risiedono nello studente e il ruolo decisivo nello sviluppo di un percorso formativo e educativo di qualità è quello assunto dall'insegnante, docente o collaboratore ed esperto linguistico (CEL). Se si tiene conto che la tipologia di studenti di un corso di laurea in lingue è sicuramente rappresentata da discenti motivati, il docente avrà l'importante compito di mantenere alta la motivazione, l'interesse e la passione verso lo studio delle lingue e culture altre e dovrà essere in grado di attivare strategie metacognitive efficaci. L'azione didattica dovrà favorire l'inclusione di ciascuno studente, non solo DSA, cercando di rendere l'esperienza didattica in aula accessibile a chiunque possieda diverse "modalità di costruzione delle conoscenze e del sapere linguistico" (Brichese *et al.* 2018);

⁹ Dati forniti dello Sportello Studenti Diversamente Abili dell'Università degli Studi di Urbino nel mese di febbraio 2022.

per favorire l'inclusione dovranno essere previsti momenti comuni e momenti diversificati in cui gli studenti lavoreranno a compiti o materiali diversi così da soddisfare caratteristiche e neurodiversità personali.

Il contesto universitario è molto diverso da quello scolastico poiché il docente universitario difficilmente entra in possesso di informazioni dettagliate sulla diagnosi dei ragazzi e delle ragazze DSA. Infatti gli studenti raramente si presentano personalmente, né presentano la propria situazione e i propri bisogni all'inizio dell'anno accademico, ma solo in prossimità della prova d'esame e il numero di studenti in aula è inversamente proporzionale al numero di ore disponibili.

A queste condizioni va aggiunta la necessità di verificare le competenze d'uso della lingua straniera in tutte e 4 le abilità, sicuramente non prevedendo come misura dispensativa il solo ricorso alle verifiche orali, anziché scritte, e valutando anche la forma, nonché i contenuti: la specificità del corso di studio in Lingue e Culture Moderne nel suo regolamento didattico prevede infatti tra i risultati di apprendimento attesi la comprensione di due lingue straniere in forma orale e scritta e che la verifica delle abilità sopra citate sia imprescindibile per il raggiungimento degli obiettivi formativi del corso di studio stesso.

Tali difficoltà possono essere arginate e questi obiettivi ambiziosi possono e devono essere raggiunti se si tenta un approccio integrato che preveda una serie di buone pratiche da parte dei docenti di lingue – come le seguenti – finalizzate innanzitutto a conoscere i propri allievi (e il loro profilo funzionale) e successivamente a rendere accessibili e inclusivi i corsi di lingue straniere.

5.1 La gestione dei tempi

- all'inizio di ciascun anno accademico il docente o CEL scriverà a tutti gli iscritti al corso, attraverso le piattaforme a disposizione, incoraggiando gli studenti DSA a prendere contatto per condividere qualunque tipo di bisogno speciale e organizzare le misure compensative e dispensative necessarie e possibili;
- durante l'anno accademico il docente dovrà prevedere una sorta di 'tracciamento' del lavoro dello studente DSA, in modo da favorire una valutazione in itinere e non solo a fine semestre con l'esame finale.

5.2 La gestione dei materiali, del corso e della valutazione

- a inizio anno si dovrà organizzare una *road map* del corso in cui si chiariscano gli obiettivi, i materiali e in cui si definiscano le attività che verranno svolte di settimana in settimana;
- la formattazione dei materiali dovrà essere adeguata a ogni possibile esigenza; questi dovranno essere corredati di immagini, glossari e di qualunque supporto che faciliti la memorizzazione;
- le unità didattiche più complesse e più lunghe dovranno essere suddivise in tante più brevi, così da garantire attenzione costante e durata;
- il ricorso a immagini, video, illustrazioni, tabelle, riproduzioni iconografiche dovrà far parte della routine;
- tutti i materiali saranno messi a disposizione degli studenti prima della lezione così che possano essere ascoltati, letti, stampati quando lo si ritiene utile;
- sarà necessario evitare di chiamare ad intervenire in classe o far improvvisare un intervento allo studente DSA senza che il docente e lo studente si siano preventivamente messi d'accordo: questo eviterà occasione di stress e ansia;
- assieme allo studente DSA si dovranno evidenziare in generale tutte quelle situazioni che creano impedimento alla fruizione della lezione, stress eccessivo o ansia da prestazione, cercando di minimizzarle o eliminarle se possibile;
- sarà necessario promuovere e stimolare l'*overlearning*, facendo in modo che ogni abilità e ogni informazione vengano trattate in modo intensivo, affinché possano essere definitivamente fissate, così da divenire automatismo e da rafforzare e integrare altre abilità già acquisite.

La valutazione dovrà essere “formativa” e “sommativa” (Serragiotto 2020, 13; Coggi ed Emanuel 2021, 74) e avverrà in itinere attraverso la condivisione con tutti gli studenti degli obiettivi da raggiungere, il controllo sistematico dei progressi e la gestione di un feedback che preveda sia l'autovalutazione, sia la valutazione tra studenti. A questo si potrà aggiungere la creazione di un portfolio personale (Serragiotto 2016) in cui vengano raccolte le attività e le esercitazioni dell'intero anno perché possano essere valutati i progressi e accluso un elenco degli errori ricorrenti da utilizzare durante lo studio in autonomia. Ovviamente saranno garantiti:

- tempi più estesi;

- l'utilizzo di portatili con programmi di videoscrittura, software per il controllo dell'ortografia e dizionario elettronico incorporato;
- l'utilizzo di mappe concettuali;
- l'utilizzo, ove richiesto, di test a risposta chiusa;
- la possibilità di ascoltare il brano più volte;
- una formattazione dei test con font ben leggibili, con tabelle, immagini e parole chiave evidenziate.

6. Conclusioni

Grazie alla Legge dell'8 ottobre 2010, n. 170 e al successivo Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, il nostro Paese ha deciso di sostenere e promuovere una didattica che può essere definita inclusiva e funzionale al diritto allo studio degli studenti e delle studentesse DSA. Nello specifico, ha indicato misure di supporto indispensabili sia all'insegnamento, sia all'apprendimento, ha suggerito forme di valutazione adeguate e percorsi di formazione per docenti e dirigenti scolastici.

Nonostante non esista una normativa specificamente dedicata all'istruzione universitaria, i nuovi progetti educativi universitari hanno recepito le indicazioni e, ormai da anni, stanno cercando di tenere il passo individuando approcci, tecniche e mezzi adeguati all'insegnamento a studenti con DSA. L'obiettivo della formazione linguistica universitaria non potrà prescindere da una visione inclusiva, speciale e flessibile in cui da un lato il discente – ricorrendo alle giuste misure compensative e dispensative – potrà riuscire a valorizzare i suoi punti di forza e le sue abilità/competenze e dall'altro il docente di lingue saprà guidarlo verso una piena consapevolezza delle proprie capacità, anche relative all'uso delle nuove tecnologie e dei suoi stili di apprendimento, così da riuscire ad individuare e sviluppare interventi mirati e finalizzati al 'saper fare' con la lingua straniera.

Il 28 luglio 2020 è stata avviata una rilevazione ANVUR¹⁰ sui servizi erogati dalle università a favore degli studenti con disabilità e DSA. Finalità dell'iniziativa sono state il desiderio di tenere viva e costante la sensibilità e

¹⁰ ANVUR, "Progetto 'Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria': avviata la rilevazione online". Web: <https://www.anvur.it/news/progetto-disabilita-dsa-e-accesso-alla-formazione-universitaria-avviata-la-rilevazione-online>

l'attenzione nei confronti di studenti con disabilità e DSA, sia a scopi conoscitivi, sia a scopi valutativi, di mantenere la sinergia con il mondo della scuola ed infine di dare rilievo alla formazione continua e alle prospettive occupazionali di questa parte di popolazione studentesca. Il 4 maggio 2021 sono stati presentati i primi risultati¹¹ della mappatura relativa agli studenti certificati disabili o DSA iscritti all'università, ai servizi e alle iniziative intraprese dal mondo universitario.

Primo dato significativo emerso dall'indagine riguarda il numero di studenti DSA che in questi anni si sono immatricolati all'università: se nel 2017 erano 6.500, il dato nel 2020 è quasi triplicato arrivando a 16.084, il che fa comprendere quanto siano state efficaci le azioni inclusive sviluppate negli ultimi anni da parte del sistema educativo nazionale. Secondo la ricerca, 13.127 studenti sono iscritti a corsi di laurea triennale, 1507 a corsi di laurea magistrale e 1.416 a corsi di studio a ciclo unico¹². Di questi, solo il 42.7% usufruisce dei servizi dedicati proposti dello Sportello Studenti Diversamente Abili, tra cui orientamento in ingresso, in itinere e in uscita, supporto alla didattica e tutoraggio specializzato (Cisco e Cardinaletti 2017, 238).

In questi anni molto è stato fatto dagli atenei italiani per questi ragazzi e queste ragazze che fino a qualche decennio fa probabilmente non sarebbero nemmeno riusciti a concludere il ciclo di istruzione secondaria, ma c'è ancora molto da fare soprattutto verso un cambio di passo della didattica universitaria in una prospettiva sempre più inclusiva. Se in questi anni abbiamo assistito a una piccola rivoluzione, il costante impegno nei confronti dei nostri studenti e delle nostre studentesse DSA sarà una garanzia a favore di tutti poiché l'innovazione educativa passa e continuerà a passare sempre attraverso i bisogni speciali dei singoli e anche perché, come dice una 'quote on education' di George Evans che gira sul web, "Every student can learn, just not on the same day, or the same way" (George Evans); è in quest'ottica che l'educazione linguistica del Corso di Laurea in Lingue e Culture Moderne dell'Università

¹¹ ANVUR, "Presentazione dei primi risultati della rilevazione 'Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria'". Web: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/04/ANVUR_Disabilita_4_maggio-def.pdf

¹² Dei 34 studenti mancanti dal totale, l'indagine non definisce il CdS.

degli Studi di Urbino ha iniziato a effettuare dei piccoli cambiamenti, ma di grande valore.

Bibliografia

Balboni, Paolo. 2012. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Brichese, Annalisa, Fabio Caon, e Carlos Alberto Melero Rodriguez. 2018. "Educazione linguistica accessibile e inclusiva. Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA". *EL.LE* 7 (3): 341-366.

<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/001> (10/05/2022).

Circolare Ministeriale n. 8, 2013. "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative".

Cisco, Arianna, e Anna Cardinaletti. 2017. "Studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento negli Atenei e nelle AFAM del Veneto: un'indagine empirica". *Dislessia* 14 (2): 237-55.

<https://doi.org/10.14605/DIS1421705> (10/05/2022).

Coggi, Cristina, e Federica Emanuel. 2021. "La valutazione inclusiva degli studenti universitari". *L'integrazione scolastica e sociale* 20 (4): 67-83.

<https://doi.org/10.14605/ISS2042104> (10/05/2022).

Daloiso, Michele. 2009a. "La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico". In Id., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, 25-43. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

Daloiso, Michele. 2009b. "Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell'Unione Europea". *Scuola e Lingue Moderne* 8-9: 54-58.

Daloiso, Michele. 2012a. *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET.

Daloiso, Michele. 2012b. "Educazione linguistica e bisogni speciali. Costruire l'accessibilità glottodidattica". *EL . LE* 1 (2): 495-513.

<http://doi.org/10.14277/2280-6792/34p> (10/05/2022).

Daloiso, Michele. 2016. "I disturbi della lettura: un inquadramento linguistico-glottodidattico". In *Linguistica applicata*. A cura di Stefano Arduini e Matteo Damiani, 52. Limena: Libreriauniversitaria.it Edizioni.

Daloiso, Michele. 2020. "Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da Covid-19". *Italiano LinguaDue* 12 (2): 63-80. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14973> (10/05/2022).

Daloiso, Michele. 2021. "Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire un'educazione linguistica inclusiva". In *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*. A cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti e Matteo Viale, 9-24. Bologna: Bononia University Press.

Daloiso, Michele, e Carlos Alberto Melero Rodríguez. 2016. "Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali". *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. A cura di Carlos Alberto Melero Rodríguez, 119-36. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, Art. 3 "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento".

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" (G. U. 18 ottobre 2010, n. 244).

Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità. 2014. *Linee Guida*. Bergamo: CNUDD.

https://www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf (13/04/2022).

Melero Rodríguez, Carlos Alberto. 2012. "Dislessia evolutiva". *ELLE* 1 (1), 133-65.

<http://doi.org/10.14277/2280-6792/9p> (10/05/2022).

Melero Rodríguez, Carlos Alberto. 2015. "Educazione linguistica e BILS. Alcune questioni etiche". *ELLE* 4 (3), 361-80.

<http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-0> (10/05/2022).

Melero Rodríguez, Carlos Alberto. 2020. "Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES". Gruppo di Ricerca DEAL e Laboratorio LabCom Università Ca' Foscari Venezia, 1-18. https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf (10/05/2022)

Pisano, Caterina. 2021. "Dall'osservazione al PDP; strumenti compensativi e misure dispensative per le lingue classiche". *Disturbi specifici dell'apprendimento e*

insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione. A cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti e Matteo Viale, 141-60. Bologna: Bononia University Press.

Schiavo, Gianluca, Nadia Mana, Ornella Mich, e Maria Arici (a cura di). 2016. *Tecnologie digitali e DSA*. Trento: IPRASE.

Serragiotto, Graziano. 2016. *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher/Bonacci.

Serragiotto, Graziano. 2020. "Aspetti e particolarità nella valutazione". Lend-IMI Istanbul Group. 12-19. Volume monografico. <https://arca.unive.it/retrieve/handle/10278/3726960/198391/lend-oltrelapennarossa%20%281%29.pdf#page=14> (10/05/2022).

Valerio, Paolo, Alessandro Pepino, Stefano Oliverio, e Maura Striano (a cura di). 2013. *Disturbi specifici dell'apprendimento e formazione tra scuola e università. Uno sguardo interdisciplinare*. Napoli: Ateneapoli.

Zambotti, Francesco (a cura di). 2015. *BES a scuola. I sette punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

RECENSIONI

Cristina Garrigós,

Alzheimer's Disease in Contemporary US Fiction. Routledge, London 2022.

The history of critical literature concerning mental health is a long one. From the first attempts of psychoanalytic criticism at the beginning of the century to post-modernity and its anxieties and paranoid subjects, symptoms and illnesses have been thoroughly employed as a means to understand literature. Nowadays between Matte-Blanco and Ricoeur, Alain-Miller and Post-Lacanismo, Kristeva, Žižek and the studies on sexuality, the paradigm of psychoanalysis is struggling in a moment of repositioning in the sphere of the relationship between psychopathology and literature, offering insights that function more as philosophical hermeneutic tools than as actual psychologies applied to the text. On the other hand, neuroscience, psychiatry, the medical humanities and disability studies are on the rise as instruments for understanding literature. Approaching a disease from a medical point of view seems to exert a singular push on critics to acknowledge the social construction of what we define as a disease, while encouraging writers to challenge its definitions and elicit its relationships to society and culture. Alzheimer's disease and dementia, although their status as "mental illnesses" is controversial, fall within the subjects of this type of criticism.

In her volume, Garrigós offers a series of case studies in the representation of this pathology in contemporary US fiction. She provides descriptions of novels and collections with a comparative method, evoking, across the broad spectrum of styles and genres, the different implications corresponding to each

representation of the disease. The works analyzed are Lisa Genova's *Still Alice*, Alice LaPlante's *Turn of Mind*, Matthew Thomas' *We Are Not Ourselves*, Marita Golden's *The Wide Circumference of Love*, Rachel Khong's *Goodbye, Vitamin*, Stefan Merrill Block's *The story of Forgetting*, Chuck Palahniuk's *Choke* and Ruth Ozeki's *All over Creation* and *A Tale for the Time Being*. The book is declaredly dedicated to a re-framing of the disease. As such (and this is indeed reflected in many bibliographical choices) it often seems to adhere to the journalistic, diaristic intents of the writers that are the subjects of its analysis. The critic acknowledges the contributions of Stefan Merrill Block, Ann Davis Basting, Jonathan Franzen, Lucy Burke, and Susan Schultz in defining Alzheimer's disease as at odds with our common definitions of identity, self and intersubjectivity, making it a unique literary theme. Alzheimer's emerges as a voice that calls on families, carers, writers, critics, and society in general to remember, speak, communicate and in some sense move vicariously in service of the sick; to give insight and shed light where mental decay is perceived as a dark taboo. In many of her descriptions Garrigós elicits passages that play into Sontag's adage "illness is not a metaphor" (*Illness as a Metaphor*, 1977) arguing towards a social definition of the illness as a lived condition, whether directly or relationally, rather than an ominous symbol.

The illness, viewed from a medical perspective, thus sets aside its metaphoric power to become a broader matrix of meanings, experiences and points of view, a space for its own negotiation as a facet of the human condition. In this light the sick cease to be empty bodies or passive signs and regain their status as individuals with agency. Her work frequently addresses the fear associated with the cultural stereotypes on Alzheimer, that is seen by the public at large as a loss of self and of the coordinates of memory and life fulfillment that are inscribed in American culture. Alzheimer's disease emerges from the pages as at odds with individualism and the American dream. By attacking memory, it becomes a tool of criticism on self-reliance and materialism. Garrigós often points out moments in which, for the person who has the disease, subjectivity becomes more related to emotions and sensations than on the power to work to provide value through labor. At the same time the illness forces characters and plots to deal with it as a society, undermining the myth of independence in favor of a collective approach to construe and address the illness. Garrigós' effort is directed towards giving a tridimensional

picture of Alzheimer's to counteract its dehumanizing stereotypes and real hardships, and she does so by underlining moments in the texts in which the illness of forgetting offers opportunities for complex social bonds, compassion, re-valuing of mindfulness and even bliss. This opens up reflection on the illness as a form, offering a kernel of examples of its thematic address while at the same time providing the reader with an effective introduction to the study of this illness in its relationship to literature. The book provides a useful bibliography and offers a worthy point of departure and a compass for further studies.

Emilio Gianotti
e.gianotti3@campus.uniurb.it

Claudia Attimonelli e Caterina Tomeo (a cura di),
L'elettronica è donna. Media, corpi, pratiche transfemministe e queer. Castelveccchi,
Roma 2022.

Sotto il fuoco incrociato dei tecnofobi praticanti da un lato, e dei post/trans-umanisti integralisti dall'altro, la freschezza con cui questo volume si impone ai lettori e alle lettrici è la prima cosa a sorprenderci. Per conquistarci poi subito dopo con lo spessore dei contenuti, la varietà dei toni e delle prospettive, e – ciliegina sulla torta – la volontà (autentica, integerrima, interdisciplinare e crossmediale) di amalgamare teoria e sperimentazione sul campo. Tutto allo scopo di determinare l'assoluta infondatezza di una presunta "superiorità maschile nel campo della tecnologia" laddove, al contrario, le donne sono presenti, impegnate, addirittura veri e propri modelli di riferimento (Maria Egizia Fiaschetti).

I saggi qui raccolti, sotto la cura di due grandi studiose di corporeità e arti multimediali, nonché docenti di fama internazionale, presentano uno scenario di vasto respiro che va dall'elettronica come strumento di resistenza e forza creatrice (Caterina Tomeo) alla trascendenza dell'umano attraverso il potere trasfigurante della macchina (Claudia Attimonelli), dalle cyberstreghe al trans-hack-femminismo (Nina Ferrante), concentrandosi su pratiche militanti quali l'ascolto come atto eco-politico (Daniela Gentile), la videoarte e il vj set (Rossella Catanese e Laura Cesaro), l'analisi acustica virtuale (Angela Bellia), *lifecasting* (Valentina Tanni) e il "transe rituale" (Daniele Falchi aka Ketty Crady), passando per il cinema, la sociosemiotica e la *visual art*.

Donna Haraway, evocata fin dall'Introduzione, è una presenza costante in sottofondo; ma lo sono anche Foucault, Benjamin, e perfino Theremin, del quale in un saggio si indaga la feconda collaborazione con la *black community* di Harlem negli anni '30 del Novecento (Johann Merrich). Sono questi i numi tutelari di quella riflessione che porta le curatrici a "delineare una mappatura storico-culturale della sperimentazione elettronica nel campo delle arti, della musica, del suono attraverso il contributo transfemminista e queer" (p. 5), sulla

base di un presupposto forse opinabile, ma sicuramente affascinante, per cui la tecnologia può far “saltare in aria le strutture del potere” (L. Spiegel 2020, cit. p. 35).

Il corpo, prevedibilmente, è il grande protagonista del dibattito e contemporaneamente bersaglio della nuova estetica che tende a smaterializzarlo: se il corpo viene diluito nei dati e nell’informazione (Elena Giulia Rossi), esso è anche agente performante/performativo e nella sua interazione con la macchina e con il software si esplica il suo ruolo ibrido – organismo, dispositivo, palcoscenico e spettacolo (Federica Patti). Inoltre, se è vero che la performatività oggi è postumana, come direbbe Karen Barad, è vero altresì che “a livello quantistico, il comportamento della materia non è più descrivibile in termini di soggetto/oggetto, uomo/donna, natura/artificio” (p. 156). Di questo dovrà tenere conto non solo la tecnologia ma anche l’arte, che da sempre è impegnata a cogliere le diverse modalità dell’essere “al di là di confini, categorie, definizioni” (p. 157).

Particolarmente indagate, accanto alle dinamiche dell’ascolto, sono quelle visive e visuali, anche in relazione al tema della censura e alle politiche dello sguardo (Claudia D’Alonzo). Nell’ultima parte del volume incontriamo, ancora, diari e testimonianze artistiche: le tecnologie immersive di Chiara Passa, una reinterpretazione de *The Vagina Monologues* (Eve Ensler 1996) in chiave di ascolto identitario (Elena Biserna intervista Anna Raimondo, *Vaginal Speech* 2020), l’attività *rave* e *queer* (Anna Bolena). Fino ad alcune interviste sul *djing*, sull’attuale scena romana, su come è cambiato il nostro modo di ascoltare durante la pandemia... pensieri e riflessioni che dal nostro presente ci riportano infine, prima delle belle fotografie poste a conclusione del volume, a quelle che sono state le innovatrici dell’elettroacustica e le sperimentatrici di elettronica canadesi negli anni ’50 e ’60 del secolo scorso: icone intramontabili a cui dobbiamo il nostro attuale rapporto col corpo, con la città, con la musica.

Un volume, questo, da assaporare un capitolo alla volta, cercando per ognuno una diversa colonna sonora e una diversa modalità di immedesimazione. Anche chi non è esperto di elettronica o di *performing arts* troverà considerazioni profonde e suggerimenti utili a comprendere meglio il potenziale rivoluzionario di una cultura che possiamo definire cyborg in senso inclusivo solo se la declineremo in modo tale che non riduca l’umano a un algoritmo, e solo se smetterà di riprodurre le stesse gerarchie di potere nelle

creature elettroniche che ci accompagnano (dal navigatore satellitare all'assistente vocale).

Le teoriche e le artiste che qui si sono confrontate e qui hanno incrociato diversi campi disciplinari e diverse pratiche hanno una grande responsabilità: quella di reinterpretare nell'elettronica e nell'arte digitale il femminile nel senso profondo che ritroviamo in una poesia di Grace Paley che ci ricorda che "è responsabilità del poeta essere donna" (1984). Le curatrici aggiungono alle donne l'universo LGBTQI+ e qui per concludere voglio ricordare un'altra grande studiosa, Liana Borghi, recentemente scomparsa e giustamente citata dalle curatrici come autentica militante nella decostruzione del linguaggio patriarcale. Oggi non dobbiamo più limitarci a distruggere e smantellare, ma "sognare e inaugurare pratiche i bordi del tempo, dello spazio, degli strumenti e dei corpi" (p. 9). È davvero, questa, una grande responsabilità.

Alessandra Calanchi

alessandra.calanchi@uniurb.it

Paolo Rumiz,
Canto per Europa. Feltrinelli, Milano 2021.

Sbadatamente verso mezzanotte
un vespaio di versi ho scoperchiato

Questa è l'epigrafe in due endecasillabi che introduce alla lettura del *Canto per Europa*, come una targa sulla porta a cui si bussa per entrare. E la lettura fin dall'inizio è cadenzata dal ritmo dell'endecasillabo: "In una notte nitida di ottobre", un verso che si inarca nella frase successiva, e la frase si sviluppa fino all'endecasillabo conclusivo, "rotta a nord-est, obliqua, di bolina". Tanti sono gli incipit marcati in tal modo: "Aprendo l'acqua la barca tracciava / un baffo bianco, rotondo perfetto"; "Rimpiccioli in un attimo la vela"; "Un gorgo senza fine di relitti". Gli endecasillabi possono anche sciogliere la frase in chiusura: "ma quella se ne andava via in silenzio / seguendo mappe arcane d'altri tempi". Possono tessere a tre a tre il ritmo del discorso occupando l'intera frase: "Scendemmo sulla spiaggia per scoprire – che, esausto per cattiva digestione, - il mare vomitava i suoi avanzzi"; "Le frane, gli abbandoni, i terremoti, - la lebbra dell'incuria e degli incendi, - tutto macchiava le mappe di terra". Spesso l'endecasillabo assume graficamente la forma del verso, perché nel *Canto per Europa* prosa e poesia si compenetrano nell'abbraccio ritmico:

D'Asia la figlia viaggiava con lei
e Venere annuiva all'orizzonte.

Sopravvissuta a infiniti naufragi
lei si sporgeva su baratri orrendi.

Così il *Canto per Europa* di Paolo Rumiz è davvero un canto. A differenza di altre sue opere dove il ritmo è dato dal passo del viaggiatore, qui mi pare che il ritmo sia scandito dai venti e dalle onde del Mediterraneo. Lo Scriba (chiamiamolo così d'ora in poi) ce ne dà conferma: "Cantavano in esametri le onde"; "E intanto io rubavo strofe al vento"; fino alla frase conclusiva del

Canto:

Se vuoi che la memoria non si perda,
lascia passare il vento fra le righe.

Su un vecchio veliero, il *Moya*, dalle coste del Libano a quelle di Calabria una ciurma multilingue percorre il Mediterraneo. Si va da oriente a occidente, ma il centro del viaggio sono il Mediterraneo Orientale e il mare Egeo, là dove nacque la nostra civiltà e fiorirono i nostri miti. Petros il greco, Ulvi il turco, Sam il francese e il nostro Scriba navigano da corsari “senza più timbri, dogane e scartoffie”, inseguendo un miraggio, o, meglio, alla ricerca del senso della loro esistenza. E quel senso lo trovano incontrando Evropa. Un attimo prima di quell’evento il canto sembra preannunciarlo, percorso com’è da immagini femminili: nei portolani i fianchi delle coste sono danze del ventre; il cosmo è come un corpo di donna, il grembo un giardino di delizie; si accende in loro la nostalgia dell’Asia, “Madre perduta, signora del mattino e delle messi”. Poi a Tiro l’incontro con la giovinetta scalza, una fuggiasca siriana dal lungo peregrinare, una “dea fattasi carne e patimento”. Di lei lo Scriba dice: “Sapeva di elicriso e di spavento, eppure dominava la paura con una dignità a noi sconosciuta”. Con lei “il corpo devastato del Medio Oriente emanò all’improvviso un delicato profumo di donna”. Prostituta, fuggiasca, orfana? Che importa! È una giovane severa e orgogliosa, padrona del suo destino anche nelle sventure, anche dopo le sevizie che segnano il suo corpo. Per la ciurma multilingue di *Moya* Evropa è il Femminile, “quella metà di noi che manca sempre, quell’Altrove insondabile che è utero, culla, tomba, mare immenso, nostra origine e nostro capolinea”. Evropa è un enigma che si scioglie quando al sole di Mikonos un vecchio cantore di storie, dopo averle accarezzato il volto, le dice: “Tu grandi occhi, tu Regina madre, tu ci ricordi ciò che siamo stati: figli di donna venuta dal mare”. L’arcano si rivela, la giovinetta sente di avere il ventre fecondo, Evropa diventa Europa.

Il contro canto drammatico all’incontro con Evropa, al mito di Europa feconda è costituito dalle immagini del nostro continente agonizzante. Le grandi navi da crociera occupate dall’esercito dei selfie e dall’armata in infradito del tutto compreso abbaia “Sun, Eat, Drink!”. Le bandiere sempre nuove scorticate dalle bombe. Le febbri delle nazioni pronte a innalzare patetici muri. I corpi dei bambini annegati. La vergogna di Léros, presidiata da milizie armate

attorno al campo dei profughi, dove si è perduta l'idea nata da uomini giusti in un'altra isola, Ventotene. "Eu-ro-pa. Le tre sillabe scomparse", è detto con un drammatico endecasillabo.

Sotto il monte della Sila nel mar Ionio, verso la fine del viaggio, la ciurma ed Europa vedono di notte la luce di un faro, un faro degradato a metronotte:

"Dimmi perché quel faro ci respinge?"
mi chiese la Polena. Le risposi: "Il vecchio mondo ha paura, si chiude. Un dio perverso ci rode il cervello, un dio che ha un nome duro: Sicurezza".

Alessandro Castellari
alessandro.castellari@fastwebnet.it

NOTA SUGLI AUTORI E SULLE AUTRICI

ALESSANDRA CALANCHI è docente di Letteratura e Cultura Angloamericana e membro del Dottorato di Ricerca in Studi Umanistici presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Studiosa di *crime fiction*, è socia onoraria dell'Accademia Italiana di Scienze Forensi. Si occupa inoltre di *soundscape studies*, nell'ambito dei quali è co-fondatrice del Sound Studies Forum e co-curatrice della collana Soundscapes per Galaad Edizioni. E' autrice di numerosi saggi e volumi, nonché traduttrice. Di recente si è occupata delle rappresentazioni letterarie e cinematografiche del pianeta Marte nella cultura americana.

ALESSANDRO CASTELLARI, già docente di Letteratura Italiana nella scuola superiore e collaboratore dell'Università degli Studi di Bologna per diversi progetti, è stato il fondatore dell'associazione Italo Calvino e ideatore con Stefano Benni della Pluriversità dell'Immaginazione. Ha scritto su *La Repubblica* ed è autore con Maria Teresa Cassini de *La pratica letteraria. Interrogarsi attraverso la lettura su se stessi e il mondo* (2007). Impegnato a mantenersi sempre in equilibrio tra responsabilità civica, parodia letteraria e amore dell'arte, ha pubblicato *Manzoni si diverte* (2009), *Gli uomini e le donne* (2016), *Quando parla la Gioconda* (2018), *In ascolto di voci mute* (2019) e *Care adultere* (2022).

GLORIA COCCHI è professoressa associata di Linguistica Generale e Applicata presso il Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. I suoi campi di ricerca comprendono la sintassi formale e l'acquisizione del linguaggio. È autrice o co-autrice di cinque monografie e numerosi articoli su vari argomenti, fra i quali le lingue bantu, l'italiano e i suoi dialetti, la lingua inglese, l'acquisizione di L2, le produzioni miste (code-switching) dei parlanti bilingui.

EMILIO GIANOTTI è dottorando di Letteratura Angloamericana presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Si occupa di letteratura popolare, *crime fiction* e *science fiction* da una prospettiva di Fiction Theory e Teoria dei Mondi Possibili in Letteratura. Ha pubblicato un saggio dal titolo *Dirk ex Machina: Douglas Adams' Saga and Holistic Detection as Religious Satire* (2021). Ha partecipato come relatore a convegni nazionali e internazionali fra cui *Evoluzione e Tecnica* (2022) presso l'Università degli Studi di Palermo e *Captivating Criminality 6* (2019) presso l'Università G. d'Annunzio di Pescara.

ALESSANDRA GOGGIO è docente a contratto di Cultura e Letteratura Tedesca presso l'Università degli Studi di Milano Statale. I suoi interessi di ricerca comprendono la letteratura tedesca contemporanea, la sociologia e ricezione della letteratura, la teoria del campo letterario e la sua rappresentazione nella finzione letteraria. Ha partecipato a convegni nazionali e internazionali e pubblicato saggi e articoli su vari aspetti e autori della letteratura contemporanea in lingua tedesca. È autrice (con C. M. Buglioni, M. Castellari e M. Paleari) del manuale *Letteratura tedesca. Epoche, generi e intersezioni* (2019) e della monografia *Der Verleger als literarische Figur. Narrative Konstruktionen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (2021).

PAOLO NITTI è professore di Psicolinguistica e di Linguistica Cognitiva presso l'Università dell'Insubria. È condirettore della rivista *Lingua e testi di oggi*, membro attivo delle società SLI e DILLE, direttore scientifico del Centro Interculturale di Torino. Concentra i suoi interessi sull'alfabetizzazione in italiano L2, sul contrasto agli usi sessisti della lingua e sull'acquisizione dell'italiano come L1/L2.

CRISTINA PIERANTOZZI è assegnista di ricerca in Didattica delle Lingue Moderne e Linguistica generale presso il Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Ha discusso una tesi di dottorato sugli aspetti formali del *code-switching* nel bilinguismo infantile presso la stessa Università, e svolto attività di ricerca presso l'Università di Amburgo dove si è occupata di acquisizione L2 e Periodo Critico.

SIMONA PORRO è ricercatrice di Letteratura Angloamericana presso l'Università degli Studi di Firenze. È autrice di svariati saggi e articoli e delle seguenti

monografie: *L'ombra della Shoah. Trauma, storia e memoria nei graphic memoir di Art Spiegelman* (2012); “*La terra promessa*”: *l’American Dream al femminile nella narrativa breve di Anzja Yezjerska* (2013); *Dalla teologia alla letteratura: il caso di Arthur A. Cohen* (2016); *Angels and Monsters in the House: Essays on Womanhood in Nineteenth-Century America* (2017).

NATAŠA RASCHI è professoressa associata di Lingua Francese presso il Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali dell’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Si occupa di linguistica francese con un’attenzione specifica per la variazione diatopica (*Langue française et presse africaine*, 2010) e per il francese come lingua di specialità, in particolare nel settore della matematica (*La langue des mathématiques chez Diderot*, 2020).

ENRICA ROSSI è ricercatrice a tempo indeterminato presso l’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, dove dirige anche il Centro Linguistico d’Ateneo coordinando vari progetti di ricerca e attività di *Public Engagement* quali il Campionato Nazionale delle Lingue e il Percorso per le Competenze Trasversali e l’Orientamento “Dream Big, Fly High: the English Language ad a Bridge to your Dream Job”. Dal 2016 fa parte del Consiglio Direttivo dell’AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari) e dal 2019 è segretaria nazionale dell’Associazione.

GIULIO SEGATO è assegnista di ricerca presso l’Università degli Studi di Udine. Dopo aver conseguito un dottorato in Letterature Compare (Università degli Studi di Genova) e uno in Scienze Linguistiche e Letterarie (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) si è concentrato sul romanzo americano del Novecento, in particolare sui generi poliziesco, western e bellico e loro intersezioni. È autore di diversi articoli scientifici e di due monografie: *The Nightmare of my Choice. Guerra del Vietnam e romanzo poliziesco americano* (2018) e *Una commedia Americana. Temi, innovazioni e religione nell’opera di Elmore Leonard* (2018). Ha tradotto e curato la prima edizione italiana delle poesie di Bruce Weigl (*Rumore*, 2021).

PAOLO TABACCHINI è ricercatore alla Palacký University Olomouc (Repubblica Ceca). Ha una formazione di tipo filologico-linguistico. Per la tesi di dottorato ha curato un’edizione commentata di un poema italiano del XVI secolo: *La Coltivazione* di Luigi Alamanni. Ha varie pubblicazioni su riviste indicizzate

relative alla filologia e critica della letteratura italiana. Attualmente lavora anche nel settore della didattica delle lingue, collaborando in un progetto Erasmus+ *Pastille* e con la Società Dante Alighieri di Praga.

Urbino University Press

ISSN 1724-8698