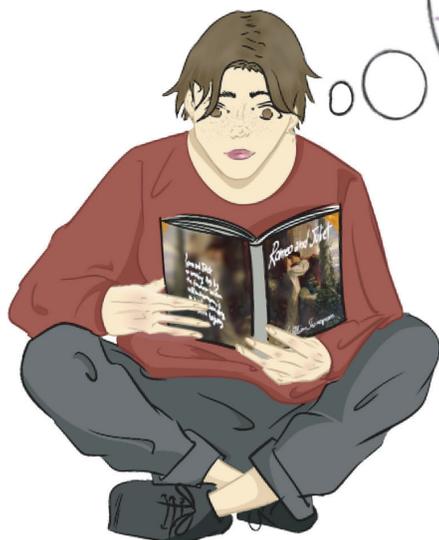


Stilistica e letterature del mondo in lingua inglese nella didattica dei licei italiani

Isabella Marinaro



Collana Studi e Ricerche 136

STUDI UMANISTICI
Serie Formazione

Stilistica e letterature
del mondo in lingua
inglese nella didattica
dei licei italiani

Isabella Marinaro



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2023

Copyright © 2023

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

Registry of Communication Workers registration n. 11420

ISBN: 978-88-9377-278-5

DOI: 10.13133/9788893772785

Publicato nel mese di giugno 2023 | *Published in June 2023*



Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia e diffusa in modalità open access (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

Work published in open access form and licensed under Creative Commons Attribution – NonCommercial – NoDerivatives 3.0 Italy (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

In copertina | *Cover image*: Stella Thiery, *Dreaming of Stylistics*, (2023), disegno originale realizzato per la copertina di questo testo. Si ringrazia Alessio Fabri per la collaborazione grafica.

*A mia figlia Stella,
il cui arrivo nel mio mondo
mi ha insegnato che non
è mai troppo tardi
per nuove imprese.*

Ai miei Genitori.

Indice

PARTE I – PERCHÉ QUESTO TESTO

1. Il Contesto	11
1.1. Le norme	12
1.2. Diacronia o sincronia?	15
1.3. La letteratura a scuola	18
1.4. La crisi culturale	19
1.5. Variabilità linguistica e situazione dell'inglese	20
1.6. La parola ai professori di letteratura inglese nei licei	22
Questionario proposto ai docenti di letteratura inglese nei licei	37

PARTE II – LA STILISTICA A SCUOLA E LE LETTERATURE DEL MONDO IN LINGUA INGLESE

2. L'approccio stilistico a scuola	47
2.1. Definire la stilistica e le sue caratteristiche	47
2.2. Perché la stilistica nella didattica	53
2.3. Uno sguardo alla stilistica nella didattica fino ad oggi	58
2.4. Perché abbiamo bisogno della stilistica per insegnare letteratura	61
3. Arricchire il programma di letteratura inglese nei licei con le letterature inglesi nel mondo	81
3.1. Che cosa intendiamo per letterature del mondo in inglese	81
3.2. La necessità di arricchire i programmi liceali di letteratura inglese	90

3.3. Una maniera possibile: l'intertestualità comparativa	96
3.4. Le proposte	99
PARTE III – PROPOSTE DIDATTICHE	
Proposta didattica 1. Charles Dickens e Nayyirah Waheed: strategie linguistiche per catturare l'attenzione del lettore	113
Proposta didattica 2. James Joyce e Ha Jin: l'inglese "creativo"	139
Proposta didattica 3. James Joyce e Chimamanda Ngozi Adichie: epifanie	167
Proposta didattica 4. William Shakespeare, Wystan H. Auden ed Elif Shafak: ovvero, dire la verità sull'amore	189
Proposta didattica 5. Daniel Defoe e Bidisha: lo sguardo dell' "Altro"	209
Conclusioni finali	227

PARTE I
PERCHÉ QUESTO TESTO

1. Il Contesto

*“Se insegniamo agli studenti di oggi
come abbiamo insegnato a quelli di ieri,
rubiamo loro il domani.”*

John Dewey

*“Dobbiamo convincere i governi a cambiare i programmi
scolastici. È la prima cosa da fare. Perché tutto parte da lì.
La gente non nasce razzista, cresce razzista. Lo imparano.”*

Manifestanti neri per la morte
di George Floyd davanti al Parlamento
di Londra, giugno 2020¹

Lo scopo di questo testo è fornire una riflessione sulla didattica della letteratura inglese nei licei italiani dal momento che, attualmente, il tipo di letteratura che va per la maggiore è incentrata su un canone “britannico”, con qualche sporadica incursione nel mondo americano. Scendendo più nel profondo, il suo obiettivo, per la precisione, può essere considerato duplice, ossia:

- a) suggerire un *metodo* che possa aiutare la consapevolezza critica degli studenti di liceo in Italia alle prese con il programma di letteratura inglese;
- b) arricchire i programmi tradizionalmente svolti in classe con nuovi *contenuti* attinti dalle varie voci di scrittori nel mondo che scrivono in inglese.

¹ Trasmesso da *Propaganda Live*, La 7 TV, il 12 giugno 2020.

Non si tratta di un lavoro semplice, né automatico: in questo libro si propone un approccio stilistico al testo letterario come metodo e si dà spazio alle competenze ed alle conoscenze degli insegnanti per individuare autori “non canonici” i cui testi verranno “messi in dialogo”, attraverso l’intertestualità comparativa, che più avanti spiegheremo nel dettaglio.

1.1. Le norme

Da un punto di vista strettamente normativo, non esistono più i cosiddetti “programmi ministeriali” che ingabbiavano gli insegnanti ad aderire ad uno schema predisposto di proposte didattiche. Già l’Autonomia della scuola (DPR 275/1999) presagiva un grande cambiamento nel mondo scolastico e non solo a livello amministrativo. Il vero punto di svolta riguardante un’effettiva libertà di manovra da parte dei docenti in merito ai programmi avvenne con la chiara transizione alle *Indicazioni Nazionali*, un passo che da molti esperti nel settore venne descritto come il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola delle competenze. Da quel momento in poi, si arriverà al cosiddetto Piano Triennale dell’Offerta Formativa, una sorta di dichiarazione di intenti e descrizione di ogni attività che il singolo istituto, decentralizzato dal Ministero, si prefiggeva di portare avanti. Gli “Assi Culturali” (DM 139/2007) marcarono un ulteriore passo avanti, in particolare, per lo studio della L2 perché poneva questa disciplina sullo stesso asse della lingua italiana, specificando, altresì, che le competenze comunicative devono facilitare la mediazione di valori culturali di altre nazioni, così come la comprensione di tali fenomeni in contesti multiculturali, nonché promuovere la mobilità e lo studio al fine di nuove e migliori opportunità lavorative. (DM 139/2007 All. 1). Non solo: si incoraggiava lo studio della L2 come lingua rappresentativa di tutti i paesi dove questa veniva parlata.

La strada per un’apertura culturale che andasse al di là del canone britannico era spianata. Le nuove *Indicazioni Nazionali* del 2010 (DPR 15/3/2010 nn. 88 e 89)², pensando alla didattica in classe, parlavano di

² Ci sembra opportuno qui riportare i principi fondamentali del DPR 15/3/2010 n. 89 All. D che specifica le linee generali e le competenze della lingua e cultura straniera: “Lo studio della lingua e della cultura straniera deve procedere lungo due assi fondamentali tra loro interrelati: lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e lo sviluppo di conoscenze relative all’universo culturale legato alla lingua di riferimento. Come traguardo dell’intero percorso liceale si pone il raggiungimento di un livello di padronanza riconducibile almeno al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

“nuclei fondanti” e “competenze essenziali” viste come “patrimonio culturale condiviso” e la scuola aveva il compito di trasmettere alle nuove generazioni conoscenze che esse dovevano gestire e reinterpretare nel mondo alla luce delle nuove sfide della contemporaneità. In particolare, il DPR in questione lascia libertà ai docenti di seguire

A tal fine, durante il percorso liceale, lo studente acquisisce capacità di comprensione di testi orali e scritti inerenti a tematiche di interesse sia personale, sia scolastico (ambito letterario, artistico, musicale, scientifico, sociale, economico); di produzione di testi orali e scritti per riferire fatti, descrivere situazioni, argomentare e sostenere opinioni; di interazione nella lingua straniera in maniera adeguata sia agli interlocutori, sia al contesto; di analisi e interpretazione di aspetti relativi alla cultura dei paesi di cui si parla la lingua, con attenzione a tematiche comuni a più discipline. Il valore aggiunto è costituito dall'uso consapevole di strategie comunicative efficaci e dalla riflessione sul sistema e sugli usi linguistici, nonché sui fenomeni culturali. Si realizzeranno inoltre, con l'opportuna gradualità, anche esperienze d'uso della lingua straniera per la comprensione e rielaborazione orale e scritta di contenuti di discipline non linguistiche. Il percorso formativo prevede l'utilizzo costante della lingua straniera. Ciò consentirà agli studenti di fare esperienze condivise sia di comunicazione linguistica, sia di comprensione della cultura straniera, in un'ottica interculturale. Fondamentale è perciò lo sviluppo della consapevolezza di analogie e differenze culturali indispensabile nel contatto con culture altre, anche all'interno del nostro paese. Scambi virtuali e in presenza, visite e soggiorni di studio anche individuali, stage formativi in Italia o all'estero (in realtà culturali, sociali, produttive, professionali) potranno essere integrati nel percorso liceale. OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO – CULTURA (PRIMO BIENNIO): nell'ambito dello sviluppo di conoscenze sull'universo culturale relativo alla lingua straniera, lo studente comprende aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con particolare riferimento all'ambito sociale; analizza semplici testi orali, scritti, iconico-grafici, quali documenti di attualità, testi letterari di facile comprensione, film, video, ecc., per coglierne le principali specificità formali e culturali; riconosce similarità e diversità tra fenomeni culturali di paesi in cui si parlano lingue diverse (es. cultura lingua straniera vs cultura lingua italiana). (SECONDO BIENNIO): nell'ambito dello sviluppo di conoscenze relative all'universo culturale della lingua straniera, lo studente comprende aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua con particolare riferimento agli ambiti di più immediato interesse di ciascun liceo (letterario, artistico, musicale, scientifico, sociale, economico); comprende e contestualizza testi letterari di epoche diverse, con priorità per quei generi o per quelle tematiche che risultano motivanti per lo studente; analizza e confronta testi letterari, ma anche produzioni artistiche provenienti da lingue / culture diverse (italiane e straniere); utilizza la lingua straniera nello studio di argomenti provenienti da discipline non linguistiche; utilizza le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione per approfondire argomenti di studio. (QUINTO ANNO): lo studente approfondisce aspetti della cultura relativi alla lingua di studio e alla caratterizzazione liceale (letteraria, artistica, musicale, scientifica, sociale, economica), con particolare riferimento alle problematiche e ai linguaggi propri dell'epoca moderna e contemporanea; analizza e confronta testi letterari provenienti da lingue e culture diverse (italiane e straniere); comprende ed interpreta prodotti culturali di diverse tipologie e generi su temi di attualità, cinema, musica, arte; utilizza le nuove tecnologie per fare ricerche, approfondire argomenti di natura non linguistica, esprimersi creativamente e comunicare con interlocutori stranieri.

l'approccio didattico ritenuto più adeguato al caso, compreso lo svolgimento diacronico dello studio della letteratura e si riferisce chiaramente ad un "universo culturale legato alla lingua di riferimento", aprendosi, in tal modo, alla enorme varietà linguistica e culturale dei paesi ove si parla inglese, invitando a non perdere di vista il livello linguistico di uscita atteso che non deve essere inferiore al B2. Inoltre il riferimento esplicito all' "acquisizione di capacità di testi orali e scritti" ben può coniugarsi con l'utilizzo della stilistica applicata al testo. La stilistica, infatti, (come vedremo in modo più dettagliato nella seconda parte di questo libro) considera il testo, anche letterario, come "discorso" e mette in gioco sia la competenza linguistica che letteraria: nell'analisi di un testo in classe, come si vedrà, l'utilizzo di un termine invece di un altro può senza dubbio implicare diversi significati e ottenere, conseguentemente, diversi effetti. La stilistica, dunque, coniuga la competenza letteraria con quella linguistica, o, forse è ancora più appropriato dire, metalinguistica. Con una pratica costante in classe della linguistica in questo senso, gli studenti effettivamente sono al centro del proprio apprendimento come "sperimentatori" e "scopritori" di significati e possono decidere di scegliere come "riferire fatti, descrivere situazioni, argomentare e sostenere opinioni [...] nella lingua straniera in maniera adeguata sia agli interlocutori, sia al contesto." Il testo di legge invita all' "uso consapevole di strategie comunicative efficaci e dalla riflessione sul sistema e sugli usi linguistici, nonché sui fenomeni culturali": crediamo che l'utilizzo della stilistica come mezzo di analisi testuale possa soddisfare appieno tale uso "consapevole" delle strategie linguistiche per comunicare in modo efficace e coniugare tale consapevolezza linguistica con la scoperta di fenomeni culturali: analizzare gli "Englishes" delle letterature nel mondo è un modo di scoprire diversi fenomeni culturali (cfr. nota 2 a piè di pagina). È importante notare, altresì, che i cosiddetti "assi culturali" (cfr. DM 22 /8/ 2007; n° 13) fanno riferimento alle competenze comunicative in lingua straniera che dovrebbero facilitare, in contesti multiculturali, "la mediazione delle altre culture" e [...] sollecitano e promuovono l'attitudine al pensiero riflessivo e creativo". È da tempo che il testo di legge, dunque, sollecita il docente verso l'apertura alla cultura "altra" e, ovviamente strettamente legata ad essa, anche al linguaggio "altro". Tuttavia, anche rimanendo nell'ambito più strettamente tradizionale, la legge invita il docente all'adozione di strategie di riflessione metalinguistiche

che, inevitabilmente, portano alla consapevolezza linguistica e, nel caso dei licei, letteraria. La stilistica, insistiamo, può rappresentare un modo efficace per ottenere tutti questi obiettivi, specie se, come si propone nella terza parte di questo testo, si riesce a “mettere in dialogo” testi letterari canonici con testi di letterature inglesi provenienti da altre parti del mondo.

Questo breve excursus attraverso le ultime normative è necessario per premettere che spetta al docente, in conformità con le decisioni prese dal Collegio e dal Dipartimento per materia, la libertà di scelta di un programma che non deve più aderire a schemi preordinati e che la didattica quotidiana deve divenire una stimolante sfida verso l’apertura mentale degli adolescenti immersi in un mondo assai complesso.

1.2. Diacronia o sincronia?

Malgrado quanto appena premesso, la maggioranza degli insegnanti di triennio dei licei (ovvero laddove si studia letteratura inglese) e i testi maggiormente in circolazione sembrano prediligere ancora uno studio diacronico della sola letteratura “britannica”, con qualche esempio di trattazione dei maggiori e largamente tradizionali autori di letteratura americana. La ragione fondamentale di ciò è che il liceo è ancora una scuola “di base”, dove tutte le materie letterarie vengono trattate in ordine diacronico: il liceo è visto come il luogo ideale dove si offre l’ultima possibilità – prima di specifici studi universitari - di poter capire *il perché* di certi fenomeni (che riguardino la storia, la filosofia, l’italiano, il latino, la storia dell’arte, ecc.) e, dunque, è necessaria una disamina dell’*evoluzione* di questi per poterne attribuire un significato. Lo stesso avviene con l’inglese e non poteva essere diversamente. Effettivamente sia i docenti che i libri di testo di letteratura inglese dimostrano che uno studio diacronico della letteratura inglese sia una “buona pratica” che, però, ha i suoi pesanti limiti, come quello, primo fra tutti, di arrivare solo in rarissimi casi a trattare autori contemporanei, o voci che scrivono in inglese e che vengono dal resto del mondo. I fatti ci dicono che, numericamente parlando, sono decisamente di più gli scrittori di “letteratura mondiale” in lingua inglese rispetto ai britannici, o agli americani. Ciascuno di essi rappresenta una cultura e, spesso, un modo di parlare che devia dalla cosiddetta “norma”. Del resto, la realtà dimostra anche che quando le case editrici propongono testi che trattano la letteratura per “nodi tematici”,

quindi in modo sincronico e non diacronico, questi libri escono alla svelta dal mercato³ proprio perché non spiegano “l’evoluzione dei fatti”. Scrivere un testo scolastico di letteratura inglese di stampo diacronico e accontentare quegli insegnanti che vogliono arrivare ai nostri giorni e agli scrittori provenienti dal resto del mondo non è affatto affar semplice ed è necessario trovare qualche strategia. Per scrivere questo testo sono stati esaminati (struttura, metodologia, autori trattati) sette manuali di letteratura inglese per licei, tra i maggiormente usati negli ultimi anni. Si tratta, in tutti i casi, di testi validi ed autorevoli,⁴ tutti condividono il problema dell’ampio numero di autori e brani da inserire e, soprattutto – problema molto sentito dai docenti – le poche ore di lezione a settimana. A ciò va aggiunto che, all’inizio del triennio, è sempre necessario dedicare diverso tempo al rinforzo delle competenze linguistiche degli studenti soprattutto perché il gap tra l’inglese del biennio e quello del triennio è alquanto ampio. Da parte dei docenti, soprattutto all’ultimo anno, non mancano le preoccupazioni di dover anche dedicare del tempo alla preparazione degli studenti per affrontare i test INVALSI, che non trattano affatto di letteratura.

Scorrendo i testi sopramenzionati (a parte *Heading Out*) si ha immediatamente la percezione che tutti seguano una sorta di canone che privilegia gli autori britannici, con sporadici esempi di autori africani, asiatici, neozelandesi, afro-americani, tutti rigorosamente alla fine dei libri, ovvero dove gli insegnanti davvero faticano ad arrivare. Il

³ Qui ci si riferisce, per esempio, a Cattaneo, De Flaviis, Muzzarelli, Quinn, (2014), *Heading Out*, Milano: C. Signorelli Scuola – Mondadori.

⁴ I testi presi in considerazione sono i seguenti, in ordine alfabetico:

- 1) Spicci, Shaw, Montanari, *Amazing Minds – Compact*, (2018), Milano, Torino: Pearson / Longman;
- 2) Cattaneo, De Flaviis, Muzzarelli, Quinn, (2014), *Heading Out*, Milano: C. Signorelli Scuola – Mondadori;
- 3) Cattaneo, De Flaviis, Muzzarelli, Knipe, (2017), *L & L (a) From the Origins to the Romantics; (b) From the Victorians to the Present*, Milano: C. Signorelli Scuola – Mondadori Education;
- 4) Ellis, De Luca, *Making Space for Culture – White Spaces Compact Edition*, (2017), Torino: Loescher Editore;
- 5) Spiazzi, Tavella, Layton, (2016), *Performer Heritage, (a) From the Origins to the Romantic Age, (b) From the Victorian Age to the Present Age*, Bologna: Zanichelli.
- 6) Maglioni, Thomson, Elliot, Monticelli, (2018), *Time Machines – Concise Plus, Literatures and Cultures in Motion*, Novara: De Agostini Scuola / Black Cat;
- 7) Ellis, De Luca, (2017), *White Spaces – Culture, Literature and Languages (a) Edizione Rossa – Liceo Classico; (b) Edizione Verde – Liceo Linguistico*; Torino: Loescher Editore.

problema vero è che ignorare questi autori e, dunque, l'evoluzione della lingua inglese nel mondo, non è né realistico, né, tantomeno etico. Se crediamo che la letteratura sia la forma verbale più raffinata e rappresentativa di una lingua e di un popolo, non possiamo ignorare che l'inglese oggi debba declinarsi al plurale.

Un ulteriore limite, abbastanza diffuso nei testi presi qui in esame, è che le attività proposte dagli studenti si focalizzano molto sulle abilità di comprensione del testo scritto e di generiche produzioni a tema, ma non sono appropriatamente "text-grounded" e non propongono analisi linguistiche di tipo stilistico, almeno secondo le linee guida della stilistica contemporanea, che più avanti verranno trattate con maggiore accuratezza. In linea generale, infatti, le attività proposte nei manuali di letteratura inglese in circolazione per la maggiore, nell'affrontare un testo letterario spaziano dal questionario di comprensione del testo con esercizi guidati, come *gap-filling*, esercizi a risposta multipla o "vero/falso", o proposte di brevi riassunti – sempre guidati – del passaggio presentato. Si possono, inoltre trovare questionari di comprensione generale del testo con domande specifiche sul brano presentato (sui personaggi, il contesto specifico, il tono, o il punto di vista della narrazione). Quando si cerca di contestualizzare il brano, ecco che possiamo trovare spunti di attività maggiormente focalizzati sullo studente, come, per esempio, esercizi che richiedano al discente di redigere una propria opinione su un personaggio e il suo comportamento, oppure raffronti tra autori dello stesso periodo. Tali tipi di attività, seppur pregevoli ed essenziali per fissare un primo approccio e una puntualizzazione su tale periodo letterario, o un certo autore e la sua produzione in genere, non si focalizzano però sulla *lingua* utilizzata, sui *perché* di certe scelte linguistiche in opposizione, per esempio, ad altre possibili in quel contesto, su *come* sarebbe stato se si fosse usato un altro termine, o un altro punto di vista e, dunque, su quali *effetti* si sarebbero prodotti. In questo modo, lo studente si concentrerebbe sulla lingua come "discorso", sul suo reale effetto espressa in un certo modo, sulle effettive strategie linguistiche adottate da tale autore in un certo periodo storico-sociale. Su tale scia, la produzione che potrebbe inoltre essere richiesta allo studente sarebbe quella di elaborare un proprio testo adottando le strategie linguistiche appena esaminate, magari contestualizzate in una situazione più vicina alla realtà dell'alunno, mettendo alla prova, dunque misurando, la propria padronanza linguistico-comunicativa con quella di un lessico e di un "discorso" letterario. La riflessione condotta sulle

scelte e strategie linguistiche operate dall'autore letterario e l'espressione che ne elaborerebbe lo studente scrivendo (o parlando) su un tema simile farebbe scaturire una riflessione sulla possibile discrepanza tra linguaggio letterario e linguaggio più quotidiano, quindi anche sulla varietà linguistica, soprattutto nel caso di autori di letteratura inglese provenienti da altre parti del mondo. Tale riflessione in classe avrebbe il fine di far assumere maggiore consapevolezza linguistica in L2 nello studente e a guidarlo tra le strategie linguistiche possibili. Le *Indicazioni Nazionali*, del resto, come abbiamo già avuto modo di notare, invitano i docenti ad aprire i sillabi alla multiculturalità facendo esplicito riferimento ai paesi in cui si parla una certa lingua straniera. Nel caso dell'inglese, come questo testo indica, la scelta è pressoché infinita e, dunque, lascerebbe un margine più che ampio al docente che, non essendo più vincolato da "programmi ministeriali" veri e propri può spaziare operando selezioni tra autori "tradizionali" – garantendo, in questo modo, la base diacronica ritenuta fondamentale in una scuola di preparazione come quella liceale – e autori contemporanei in lingua inglese provenienti dal resto del mondo i cui contenuti, quanto il modo in cui essi sono espressi, diventerebbero oggetto di riflessione linguistica.

1.3. La letteratura a scuola

Due autorevoli studiosi, quali M. Barenghi⁵ e R. Ceserani,⁶ tra gli altri, si sono interrogati sull' "utilità" della letteratura a scuola. In un mondo che vive eternamente connesso alla rete, a cosa serve insistere sulla letteratura con gli adolescenti? La risposta che entrambi fornisco è intrigante: la letteratura è un esercizio di immaginazione, serve a coltivarla, a farci vivere esperienze simulate e a renderci più capaci a decifrare la complessità di questo mondo così veloce. Non è automatico coinvolgere gli studenti nella riflessione su un testo letterario e sul linguaggio usato, ma la stragrande maggioranza degli insegnanti di letteratura inglese di triennio di liceo dichiara che è possibile e, soprattutto, che ne vale la pena. È necessaria una complessa azione pedagogica per stimolare l'attenzione degli studenti nella lettura e nell'apprezzamento di un testo letterario. Per farla breve, la letteratura in classe non solo promuove un'esperienza estetica, ma è preziosa

⁵ M. Barenghi, (2017), in *Doppiozero*.

⁶ R. Ceserani, (1999), *Guida allo Studio della Letteratura*, Bari: Laterza.

per coinvolgere gli studenti in un'analisi linguistica del testo letterario perché questo non è mai trasparente. Una buona didattica della letteratura dovrebbe evitare una interpretazione del testo fornita dal manuale in uso, o dal docente, ma dovrebbe stimolare l'immaginazione degli apprendenti. I blog di studenti presentano esempi di adolescenti affascinati, una volta condotti per mano nell'esperienza letteraria, dalle strategie linguistiche e dai temi e non c'è tema che la letteratura non abbia affrontato. La letteratura stimola il pensiero critico, migliora la flessibilità del pensiero, la capacità di dialogo e confronto e insegna a vedere che la realtà ha molte prospettive. Questo libro si concentrerà, nella seconda parte, sull'impiego in classe della stilistica come metodo "scientifico" dell'analisi del testo e spiegherà le ragioni della scelta.

1.4. La crisi culturale

La letteratura è probabilmente il modo migliore per affrontare la crisi culturale in cui affonda l'Italia, un paese in cui il fenomeno dell'analfabetismo funzionale è molto serio. La definizione di "analfabeta funzionale" data dall'UNESCO nel 1984 descrive una persona che non riesce ad affrontare tutte quelle attività in cui l'alfabetizzazione viene richiesta perché ella, o il suo gruppo di appartenenza, possa funzionare; inoltre non riesce a mettere a frutto la lettura, la scrittura e il calcolo utili per sé e per il gruppo a cui appartiene. Insomma, un analfabeta funzionale sa scrivere il proprio nome, sa aggiornare il suo profilo Facebook, ma non è assolutamente capace di comprendere testi di uso quotidiano, quali un articolo di giornale, una polizza assicurativa, un grafico, una tabella oraria dei trasporti, un dizionario. Non sa neppure svolgere semplici operazioni di base in matematica. Non ha gli strumenti per distinguere una notizia vera da una falsa, tende a generalizzare, a seguire stereotipi e pregiudizi e non di rado sceglie di sostenere "cospirazioni", o teorie pseudo-scientifiche. Il 23 giugno del 2017, *Il Corriere della Sera* pubblicava un articolo in cui, secondo l'OCSE, nel 2016 il tasso di analfabetismo funzionale degli Italiani tra i 16 e i 65 anni era del 27,8%, ovvero il più alto in Europa e il quarto nel mondo (ci superavano l'Indonesia, il Cile e la Turchia). Impossibile non correlare questi dati così tristi a quanto l'Italia devolve alla scuola del PIL ogni anno (3,9 nel 2019), mentre la media europea devolve almeno il 5%. Economisti di rilievo, quali L. Spaventa e T. Boeri hanno provato la stretta connessione tra analfabetismo funzionale e scarsa produttività

economica (Giudici 2018). L'ISTAT nel 2016 asserì che la scuola non è abbastanza per incoraggiare i giovani alla lettura: l'esempio in famiglia è fondamentale, ma la scuola fa i conti tutti i giorni con un'utenza i cui livelli culturali sono in discesa.

Per rispondere alla domanda posta nel paragrafo precedente, come può la letteratura essere "utile" anche a rispondere alla crisi culturale? La nostra società è in costante trasformazione e su questo influiscono grandemente sia i sistemi produttivi, che i modi di trasmissione culturale. Il nostro immaginario collettivo sta cambiando la visione della cultura e ciò che ci si aspetta dalla scuola, specie dopo riforme che hanno, talvolta, ridotto l'importanza delle discipline umanistiche viste sempre meno "utili" per trovare lavoro. Malgrado tutto ciò, questo testo crede fermamente nel valore di una didattica della letteratura, anche inglese. La letteratura non serve unicamente a conservare un passato di una nazione e neppure solo ad insegnare una lingua: gli studenti devono sapere che la letteratura viene incontro ai nostri bisogni psichici e lo fa in modo speciale, rispondendo alle necessità più profonde delle nostre anime e offrendoci gli strumenti per una comprensione migliore del nostro mondo interiore ed esteriore, ci offre punti di vista alternativi, risponde a desideri complessi, aspirazioni, angosce apocalittiche e proiezioni utopistiche, rende le passioni negative della vita più accettabili, ci aiuta a riparare le ferite, a domare la violenza, a tradurre il dolore in canto. In questo mondo dove la "facilità" è privilegiata, ma dove, in realtà nulla è facile, la letteratura ci aiuta a vedere le sfaccettature del nostro mondo e può essere un efficace antidoto all'analfabetismo funzionale.

1.5. Variabilità linguistica e situazione dell'inglese

Due sono le prospettive a cui si guarda quando si parla della lingua inglese, una maggiormente conservativa e purista che sostiene l'esistenza e il diritto di essere rispettata come tale di un "inglese corretto" (cfr. l'allora Principe Carlo, *The Times* 24 marzo 1995) e una seconda che, piuttosto, vede questa lingua in costante movimento dovuto alla sua "internazionalizzazione" (Crystal, per esempio). È un fatto che l'inglese come lingua madre (quindi oltre la forma britannica) è parlato da circa 380 milioni di persone nel mondo (ENL). Almeno 500 milioni lo parlano come seconda lingua, quindi quei paesi che, per ragioni storiche, affiancano all'inglese almeno un'altra – quando non molte altre

– lingua locale (ESL). Ciò che lascia davvero sconcertati è il numero di persone che lo parlano come *lingua franca*, un numero che D. Crystal stima oltre il miliardo (ELF/EFL). Superato il modello del 1988 di Braj B. Kachru che vedeva tre cerchi concentrici, al cui centro c'erano i parlanti nativi (UK, USA, Australia, Nuova Zelanda, Canada, ovvero "inner circle"), intorno c'era un "expanding circle" di coloro che utilizzano l'inglese come seconda lingua (per es. Irlanda, India, Singapore, Nigeria, ecc.) e all'esterno un "outer circle" rappresentato da tutti coloro che "apprendono" e praticano l'inglese, si è approdati al modello di Promodrou (2008), dove i tre cerchi si intersecano e creano uno spazio comune dove si colloca l'ELF. Il dato reale è che coloro che fino ad una cinquantina di anni fa rappresentavano i "norm providers", cioè il "modello", ora subiscono la pressione fortissima da parte di un numero impressionante di persone "norm developing", ovvero di coloro che, parlandolo quotidianamente come L2 lo modificano. Ma, ancora più sconcertante, è il numero enorme dei "norm dependent" che premono su coloro che lo parlano come L2.

Sviluppi demografici e fenomeni migratori stanno rapidamente cambiando il volto e le voci dell'inglese. Il numero dei parlanti inglese come seconda lingua e come lingua franca, o lingua straniera, è talmente elevato che è impossibile ancora sostenere una "purezza linguistica". Ogni anno nel mondo si aggiungono 83 milioni di persone all'attuale cifra di persone che, al momento, ha raggiunto gli otto miliardi. Le previsioni demografiche danno una stabilizzazione per il 2100 con un declino della fertilità globale e l'ONU parla di oltre 11 miliardi di persone per quella data. Per quella data, inoltre, si prevede che la popolazione indiana avrà superato quella cinese e la Nigeria ci si aspetta che superi la popolazione statunitense già per il 2050. Secondo le stime ONU del 2017, India, Nigeria, Congo, Pakistan, Etiopia, Tanzania, USA, Uganda sono i paesi dove il 50% della popolazione mondiale sarà concentrata nel 2050 e fa riflettere che in sei dei 10 paesi appena nominati l'inglese sia la lingua ufficiale. Come non pensare che questa lingua non subisca una globalizzazione? Come non pensare che questa lingua rifletta espressioni letterarie tra le più diverse ma non per questo non rappresentative della realtà? È chiaro che non possiamo più pensare, neanche a scuola, a un inglese "stabile", né ad "una" letteratura inglese. La realtà ci propone dati di una lingua flessibile e in evoluzione e la scuola deve prepararsi a fare i conti con questa realtà. Per tutto ciò, in questo testo si spinge per un arricchimento del

programma di letteratura inglese che si apra alla “letteratura mondiale in lingua inglese”. Alcuni scrittori in inglese hanno cambiato la lingua “standardizzata” in modo creativo, perfino in una gamma di idiomi non ortodossi nel tentativo di offrire l’espressione di una sensibilità interculturale. Le loro opere letterarie presentano forme dialettali, variazioni, neologismi, colloquialismi, variazioni ortografiche, “chutnificazioni”, o rappresentazioni scritte di oralità. Ormai l’inglese standard ha ceduto di fatto il passo ad un numero ingente di scambi di codice in base al contesto, l’etnia e il tipo di cultura che l’autore ha voluto rappresentare. Del resto, è proprio quando Calibano smette di usare l’inglese per servire Prospero che la sua lingua si fa più creativa e attraente per il lettore.

Il processo di trasformazione che sta subendo l’inglese standard potrebbe essere visto come la teoria del “Terzo Spazio” enunciata da H. Bhabha, filosofo indiano post-colonialista, ovvero quello spazio che rappresenta il continuo dialogo tra due parti per giungere ad una mutua consapevolezza della distanza e per romperla, per poi ristabilirla necessariamente. Trattare a scuola le letterature del mondo in lingua inglese, insieme agli esempi di autori “tradizionali”, potrebbe rappresentare proprio un esempio di quel “Terzo Spazio” il quale, a sua volta, rappresenta la negoziazione continua tra la “norma” e la “deviazione” dovute a ragioni storiche, sociali e pratiche. Una didattica della letteratura mondiale in inglese porterebbe gli studenti ad incontrare il “Terzo Spazio”, a superare il limite permeabile tra la norma e il nuovo, ad incontrare nuove “traduzioni” della norma e nuove scritture della storia.

1.6. La parola ai professori di letteratura inglese nei licei

Tra maggio e novembre 2019 sono stati restituiti 48 questionari indirizzati a docenti di letteratura inglese nei trienni dei licei italiani nei quali si ponevano loro domande sulla valutazione dei testi in adozione, sulla metodologia usata in classe per l’analisi del testo letterario, sulla difficoltà – o meno – di insegnare letteratura inglese ai ragazzi e perché, sulla scelta degli autori che solitamente operano, sui moduli CLIL e se ritenevano adeguate 3 ore a settimana per l’insegnamento della disciplina.⁷ Il questionario, rigorosamente anonimo, è

⁷ Una copia del questionario è fornita al termine di questa prima parte del testo.

stato distribuito attraverso Facebook, conoscenze personali e durante il convegno nazionale LeND⁸ tenutosi a Napoli a fine ottobre 2019. La scelta del campione non segue un criterio scientifico poiché i questionari sono stati distribuiti con criteri randomici, ma da nord a sud della Penisola e, per chi scrive, ha significato lavorare con un team di persone interessate, percepito come un grande gruppo di studio che forniva i propri pareri sulle tematiche richieste. È importante evidenziare che nel campione dei 48 docenti erano rappresentati tutti i tipi di indirizzi di liceo. Nel particolare, quanto segue è la distribuzione dei questionari restituiti:⁹

Italia del nord	6 docenti
Italia centrale	36 docenti
Italia del sud	6 docenti

La suddivisione per licei dei docenti intervistati era la seguente:

- Artistico: 4 docenti (di cui, in un caso, il docente lavorava anche in un classico);
- Classico: 12 docenti (di cui, in un caso, un docente lavorava anche in un artistico);
- Coreutico: 1 docente (che lavorava anche in uno scientifico);
- Linguistico: 11 docenti (di cui, un caso, il docente lavorava anche in un liceo di scienze umane);
- Scientifico: 21 docenti (di cui, un caso, il docente lavorava anche in un coreutico);
- Scienze umane: 2 docenti (di cui, un caso, il docente lavorava anche in un liceo linguistico).

I docenti erano così suddivisi per quanto riguarda la scelta dei testi e l'indirizzo liceale:

⁸ LeND, Lingua e Nuova Didattica, www.lend.it.

⁹ Nel dettaglio, queste le provenienze dei docenti intervistati: Nord Italia - Lecco, 3 docenti; Mantova, 1 docente; Vittorio Veneto (TV), 1 docente. Centro Italia - Anzio, 4 docenti (RM): Bologna, 1 docente; Campobasso, 2 docenti; Fiuggi, 1 docente; Fondi (LT), 1 docente; Frosinone, 2 docenti; Portoferraio, (LI) 1 docente; Roma, 25 docenti. Sud Italia - Avola (SR), 1 docente; Bari, 1 docente; Enna 1 docente; Marsala (TP), 1 docente; Reggio Calabria 1 docente; Terlizzi (BA) 1 docente.

Titolo del testo	Numero dei docenti	Tipo di liceo in cui il testo era in adozione
<i>Amazing Minds</i>	8	Classico, Scienze Umane, Linguistico, Scientifico
<i>Performer Heritage</i>	35	Classico, Linguistico, Scientifico, Coreutico
<i>Performer Heritage – ed. blu (compatta)</i>	2	Artistico
<i>Only Connect – New Directions</i>	2	Linguistico, Scientifico
<i>White Spaces</i>	1	Scienfico
<i>Heading Out</i>	1	Scientifico
<i>Time Machines – Concise plus</i>	1	Artistico
<i>The Rose and the Passion</i>	1	Classico
<i>Literary Links</i>	1	Classico
<i>L & L –Literature & Language</i>	1	Linguistico

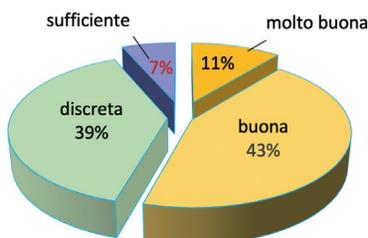
Quanto emerso, in sintesi, è che i docenti intervistati erano abbastanza soddisfatti dei testi di letteratura in circolazione, ma il loro desiderio era quello di arrivare ad affrontare autori più contemporanei e di provenienza mondiale. Alcuni hanno anche espresso il desiderio di operare importanti tagli di autori “tradizionali”, sia in termine di nomi, che – soprattutto – di tempo dedicato. Il dato maggiormente confortante è stato che il 60% degli intervistati ha risposto che non trova particolarmente difficile affrontare la letteratura inglese in classe e a questa cifra va aggiunto un 8% che ritiene che solo qualche volta può essere complicato. I motivi maggiormente addotti alla difficoltà eventualmente incontrata sono dovuti, a giudizio degli intervistati, al fatto che i ragazzi fondamentalmente sono sempre più disabituati a leggere e che le materie umanistiche in genere sono considerate “inutili” ai fini di uno sbocco concreto nel mondo del lavoro. Il dato più serio è che, secondo gli intervistati, tale opinione è rinforzata dalle famiglie degli alunni. Massiccia è stata la percentuale di docenti (83%) che ritiene che tre ore a settimana siano poche. C'è anche da sottolineare che prima della Riforma del 2010 (DPR 15

marzo 2010, cosiddetta “Riforma Gelmini”) nel liceo scientifico il monte ore dedicato all’inglese è stato ridimensionato (nel secondo e nel quinto anno si è passati da 4 ore a settimana a 3). I docenti intervistati lamentano anche povertà lessicale degli studenti come uno degli ostacoli maggiori all’insegnamento in classe. La maggioranza degli intervistati si definisce non adeguatamente preparata sui nuovi autori contemporanei, ma non disdegnerebbe corsi di preparazione appositi, magari presso centri di specializzazione, o università. La preoccupazione più rilevante dei professori che hanno restituito il questionario è il basso livello linguistico in entrata che presentano gli studenti: usi, regole grammaticali e sintattiche, competenze e consapevolezza linguistica sono le carenze maggiori rilevate. Non manca il desiderio di rivedere i programmi con l’inserimento di autori “non tradizionali” e spesso qualche esempio è anche presente nei libri di testo, ma sempre alla fine di questi, e la trattazione diacronica della disciplina impedisce ai più di arrivare a trattarli, salvo operare drastici tagli anche nei primi due anni del triennio.

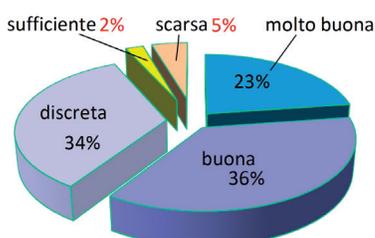
Da tutta questa ampia premessa e dalle opinioni di chi insegna letteratura inglese nei licei, appare evidente che sono necessarie nuove strategie didattiche per cercare di bilanciare le difficoltà e le esigenze e, contemporaneamente, fornire una possibile soluzione ai problemi delle competenze linguistiche e letterarie. Una possibile soluzione potrebbe essere proprio la proposta di questo libro, ovvero mantenere quanto di buono ed essenziale sembra esserci già, ovvero uno studio diacronico della letteratura inglese come base per una formazione omogenea e che fornisca spiegazioni agli eventi storico-letterari del passato, ma con incursioni, ove possibile, nel mondo degli autori provenienti dal resto del mondo e che comunque rappresentano la realtà della letteratura inglese di oggi. Gli agganci possono venire sulla base di temi comuni trattati, uso di figure retoriche simili, paragoni con le strategie narrative, ecc. Il metodo che qui si propone è l’analisi stilistica dei testi che può essere trattata anche a livello liceale, come già diverse esperienze nei paesi anglosassoni hanno dimostrato e che alcuni insegnanti intervistati hanno dichiarato di utilizzare già (20 docenti su 48). Non si tratta solo di un problema strettamente culturale, ovvero di allargare l’orizzonte culturale degli adolescenti alle voci che provengono dal mondo intero che hanno deciso – per varie ragioni – di scrivere inglese, ma anche di un problema etico, poiché siamo immersi in una cultura globalizzata e proprio i docenti di inglese nelle scuole possono giocare un ruolo assolutamente attivo e importante esattamente per la disciplina che insegnano.

Gli schemi che seguono illustrano nel dettaglio le opinioni dei docenti intervistati sui manuali in uso:¹⁰

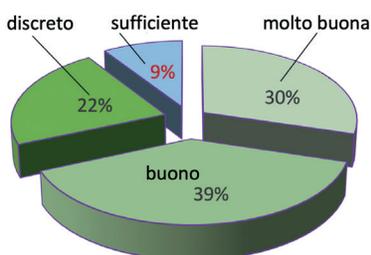
Opinioni sulla selezione dei brani



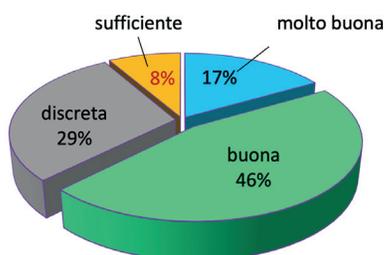
Numero e tipologia di esercizi proposti



Linguaggio chiaro e adatto agli studenti



Opinioni circa la selezione di autori proposti



I docenti intervistati, dunque, mostrano una soddisfazione generale circa il testo di letteratura in uso, ma, quando è stato loro richiesto come essi lo vorrebbero modificare, quasi tutti hanno presentato delle proposte, ovvero:

- a) proporrebbero più autori contemporanei, come, per esempio, i post coloniali e più donne. Alcuni hanno anche espresso dei nomi: Kazuo Ishiguro, Don De Lillo, Doris Lessing, William Golding, Langston Hughes, Frederick Douglass, Adam Mars-Jones, Graham Swift, Iris Murdoch, Jerome D. Salinger, Isaac Asimov, Tracy Chevalier, Khaled Hosseini, Chimamanda Ngozi Adichie.

¹⁰ Ai docenti è stato chiesto di esprimersi secondo i valori della seguente scala Likert:

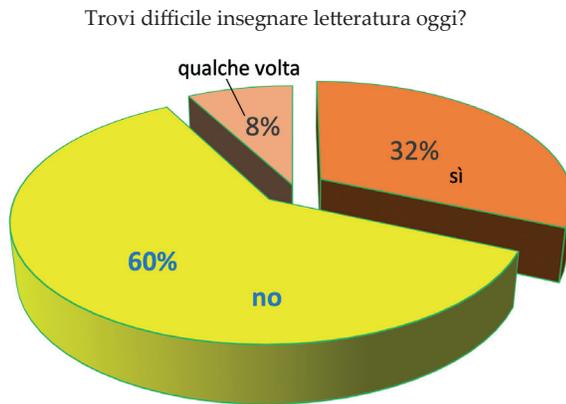
- 0 gravemente lacunoso
- 1 scarso
- 2 sufficiente
- 3 discreto
- 4 buono
- 5 molto buono

- b) Introdurrebbero qualsiasi autore contemporaneo a patto che sia legato alle problematiche maggiormente contemporanee, oppure che offra maggiori legami con altre discipline, a partire dalla recentemente introdotta "Cittadinanza e Costituzione".
- c) Per quanto concerne gli autori contemporanei, i docenti evidenziano la necessità di avere molti più materiali audiovisivi utili per la lingua da questi usata e per una contestualizzazione più vivida dei nuovi autori e dei fatti storici ad essi legati.
- d) In merito all'aggiunta di autori tradizionali, i nomi più proposti sono Henry James, Nathaniel Hawthorne, John Steinbeck, Edgar A. Poe, Joseph Conrad, Charlotte Brontë, William Thackeray e Walter Scott.
- e) Sempre riguardo agli autori tradizionali e più affrontati, i docenti proporrebbero di ridurre lo spazio a loro concesso nei testi sotto esame. Per esempio ridurrebbero Samuel Richardson, Henry Fielding, George G. Byron, John Milton, John Donne e ridurrebbero perfino lo spazio dedicato a William Shakespeare.

Se da una parte i docenti considera la quantità di brani antologici appropriata, da un'altra alcuni ne vorrebbero un numero maggiore così da operare loro stessi delle scelte che non siano "obbligate" a pochi, quando non ad un solo brano. Le presentazioni storiche, politiche, filosofiche e sociali sono, invece, reputate adeguate agli studenti, sebbene un docente su tre gradirebbe introduzioni più articolate e, soprattutto, più schematiche. La maggior parte degli intervistati considera i quadri sinottici, le sintesi e gli schemi del tutto insufficienti per contestualizzare un periodo, un autore e la sua produzione e solo due docenti sostengono che gli schemi dovrebbero essere drasticamente ridotti.

Quasi tutti i docenti intervistati dichiarano di spiegare sempre in inglese (80%), ma un 20% ammette che preferisce spiegare in italiano, o, anche, controllare in italiano che la spiegazione in inglese sia stata compresa. Indipendentemente dal tipo di liceo, i docenti che preferiscono spiegare in italiano sostengono di doverlo fare per la frequente presenza di livelli di lingua assai disomogenei con una sempre maggior presenza di un basso livello di entrata di lingua inglese. Tuttavia, tutte le verifiche, scritte e orali, sono richieste in inglese dal 100% dei docenti intervistati.

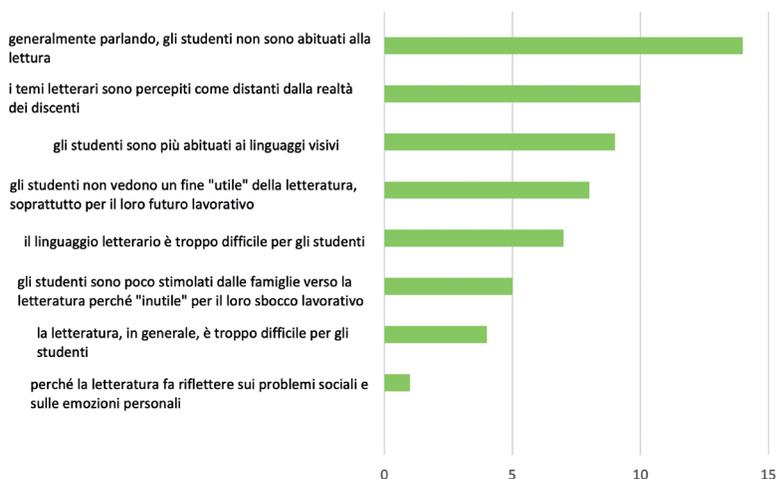
Il gruppo degli insegnanti intervistati si divide praticamente a metà quando viene chiesto loro se, in base alla propria esperienza, insegnare letteratura ai giovani oggi sia difficile. Asseriscono che, senza alcun dubbio la ragione della facilità sta nel riuscire a far incontrare gli studenti con le sensazioni e le emozioni che la letteratura può evocare, poiché l'età adolescenziale è quella in cui, in particolare, gli studenti presentano una generale apertura verso qualsiasi strumento in grado di sondare l'anima umana e dare una qualche risposta ai dubbi esistenziali. Ecco, con precisione, come si divide il campione intervistato:



È importante precisare che quei docenti che incontrano difficoltà nell'insegnamento della letteratura sottolineano che, a volte, i discenti si sentono – invece – distaccati da qualche tema toccato dagli autori classici e che, soprattutto, è il linguaggio letterario che crea uno iato tra lo studente e il testo, anche in italiano. Ecco che riemerge il problema della sempre più progressiva fragilità linguistica degli studenti, sia nella grammatica, che nel lessico. Un'altra ragione indicata dai docenti intervistati è quella della generale mancanza di abitudine alla lettura e alla propensione per i linguaggi visivi (opinione del 40% degli intervistati).

I docenti insistono su un'altra ragione che ritengono seria, ovvero la percezione che hanno gli studenti della letteratura, ovvero come qualcosa di "inutile" per comprendere la complessità del nostro mondo contemporaneo e, soprattutto, per un futuro sbocco lavorativo. Quest'ultima ragione è spesso ulteriormente rinforzata dalle famiglie degli studenti dei docenti intervistati (10%). Le risposte degli insegnanti sono riassunte nella sottostante tabella 1.1:

Tab. 1.1. Le ragioni per cui è difficile insegnare letteratura oggi

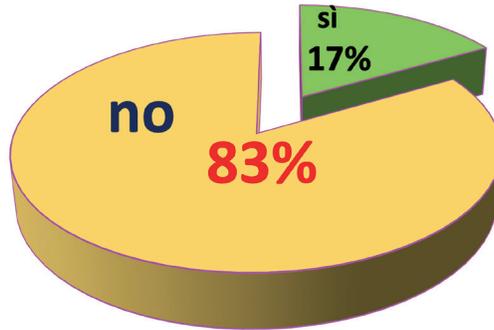


Gli insegnanti intervistati sostengono che il problema non sia specificamente riguardante la letteratura inglese, ma quando presente, riguarda tutte le letterature, a partire da quella italiana. Certamente la letteratura fa impiego di un "altro" linguaggio, ma questo non è un suo punto di debolezza, semmai di forza e su questo bisognerebbe far perno con gli studenti: il linguaggio "altro" arricchisce di nuovi significati e, quando gli alunni lo esplorano in prima persona, questo linguaggio può diventare un forte punto di attrazione. Si rende, tuttavia, sempre necessario guidare i discenti verso tale linguaggio "altro", specie laddove gli adolescenti sono abituati al linguaggio visivo e, spesso, ad una espressione povera, ricca di errori, o dialettalmente e/o gergalmente deviante. Una volta coinvolti nella scoperta delle strategie linguistiche e impegnati nelle complessità letteraria, gli studenti possono addirittura sorprendere i docenti con la loro interpretazione: del resto non è compito della scuola cambiare e coltivare gli intelletti?

I questionari mostrano l'ipotesi che, dati i profondi e rapidi cambiamenti delle abitudini e delle culture, il numero di ore di L2 una volta concepito per la scuola è ora assolutamente insufficiente per insegnare una lingua e una letteratura. Se i metodi e gli approcci necessitano di aggiornamenti continui, a maggior ragione è impensabile che tre ore a settimana siano sufficienti per apprezzare e comprendere l'universo di una lingua straniera, le complessità e le varietà delle sue espressioni, le sue strategie, il lessico in continua evoluzione e le deviazioni dalla "norma". Questo monte ore dovrebbe essere

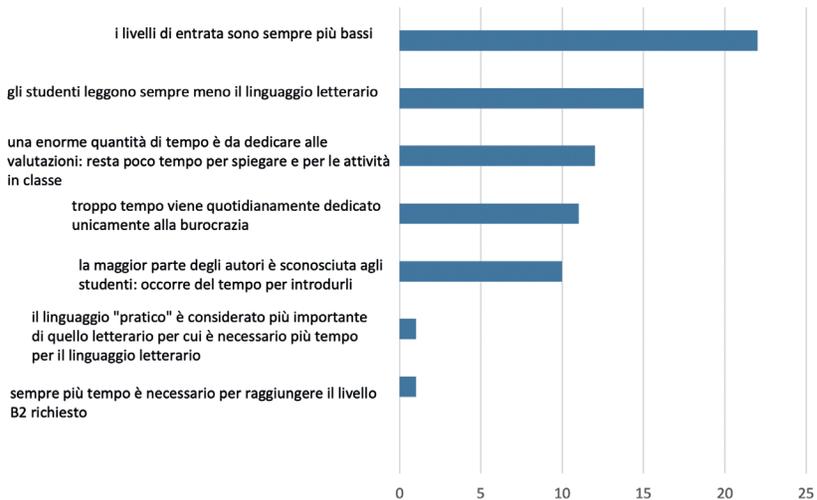
rivisitato, a detta della stragrande maggioranza degli intervistati. Il grafico sottostante mostra, in tutta la sua evidenza, l'opinione inequivocabile dei docenti:

Credi che 3 ore a settimana siano sufficienti per insegnare inglese e letteratura inglese oggi?



Le ragioni per cui l'83% degli intervistati dichiara che sia impossibile gestire l'insegnamento dell'inglese con tre ore a settimana sono molte e le più importanti sono riportate nella sottostante tabella 1.2. È bene ricordare che le ragioni riguardano tutti gli indirizzi di licei italiani:¹¹

Tab. 1.2. Le ragioni per cui credo che 3 ore a settimana di inglese siano insufficienti



¹¹ Gli intervistati potevano scegliere anche più di una risposta.

Tra le altre ragioni espresse dai docenti, in base alle loro esperienze, ci sono anche le seguenti motivazioni, seppure con numeri minori:

- La scuola non è soltanto lavoro in classe, ma molto tempo viene dedicato alle attività fuori scuola: tutto questo riduce effettivamente il lavoro in classe;
- Molto tempo viene ormai impiegato per preparare adeguatamente le classi finali per il test INVALSI (che, ricordiamo, non è di letteratura);
- Molto tempo viene dedicato per preparare le classi alle simulazioni degli scritti per l'esame di Stato;
- Data la complessità della letteratura, si rende sempre più necessario supportare i manuali con materiali video, documentari, filmati, cartoni animati, il tutto per semplificare la contestualizzazione storico-letteraria dell'autore;
- Gli studenti hanno bisogno di molto tempo per lavorare serenamente in gruppo;
- Le classi presentano un numero sempre maggiore di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) che richiedono attenzioni e attività programmate *ad hoc* e ciò può rallentare il lavoro generale.

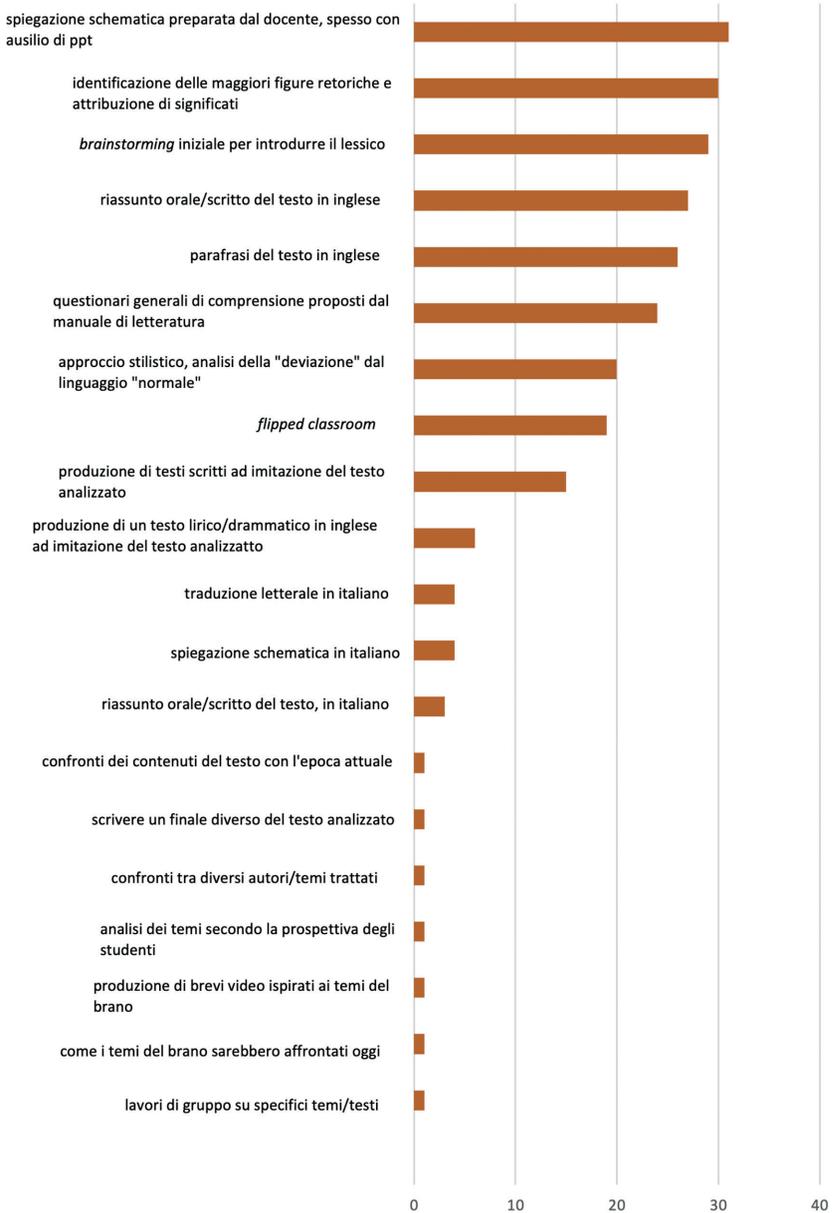
Considerando tutte queste complessità, la letteratura quasi diventa un lavoro "extra" per quanto riguarda l'inglese: questa è una ragione in più per aumentare le ore settimanali di docenza e di attività con gli studenti. I docenti intervistati propongono 5 ore.

Le ragioni sopra esposte sono tutte di estrema importanza perché il lavoro quotidiano con gli studenti è realmente sempre più complesso e gli insegnanti necessitano di più ore a disposizione anche e soprattutto per garantire agli studenti l'opportunità di sviluppare le proprie competenze linguistiche e metterle in gioco attraverso le attività proposte in classe.

La tabella che segue, 1.3, mostra le attività maggiormente proposte dai docenti agli studenti per comprendere ed analizzare un testo letterario in inglese. L'ordine è discendente:

Le risposte fornite ci portano ad alcune riflessioni di base. Prima di tutto, per i docenti intervistati, è evidente che al liceo sia necessaria uno studio diacronico della letteratura visto che la scuola secondaria superiore di secondo grado è ancora una scuola di "formazione". Tuttavia la diacronia diventa un ostacolo perché – date anche le poche ore a disposizione e gli altri problemi sopra esposti – impedisce al docente di arrivare agli autori più contemporanei, sia britannici che, ancora più importante per questo testo, agli autori di lingua inglese espressione di

Tab. 1.3. Tipi di attività sul testo letterario maggiormente condotte in classe



diverse altre culture. I manuali di letteratura in uso, infatti, privilegiano la diacronia, anche in linea con l'impostazione delle altre discipline letterarie. Comunque, la diacronia non impedisce al docente di scegliere percorsi come:

- a) operare tagli drastici degli autori “tradizionali” per giungere più rapidamente ai contemporanei;
- b) procedere per “tematiche”, così da riuscire a trattare sia gli autori tradizionali che quelli più contemporanei, sempre, comunque, seguendo un macrofilo conduttore diacronico.

Diversi docenti hanno, tuttavia, dichiarato che non trattano i cosiddetti autori “post-coloniali” (69%) per personali carenze di conoscenza e ammettono che la propria preparazione letteraria è basata, fondamentalmente, quasi unicamente su quella offerta durante il percorso universitario. Tuttavia gli stessi dichiarano che sarebbero disposti ad aggiornarsi se le università offrissero percorsi specifici per insegnanti. Tale affermazione è, a giudizio di chi scrive, altamente credibile perché i docenti di inglese (o di altre L2) sono sempre più coinvolti dai loro colleghi per la realizzazione di moduli CLIL. 25 intervistati su 48 hanno dichiarato di aver collaborato attivamente alla realizzazione dei seguenti moduli:

- Arte: moduli su A. Warhol, P. Picasso, Architettura e Paesaggio, Analisi di un lavoro di arte, Design & Moda, Coco Chanel, *Translanguaging*;
- Arte e letteratura: Modernismo in arte e letteratura;
- Geografia;
- Storia: la Guerra di Indipendenza Americana, la Prima e la Seconda Guerra Mondiale; le condizioni della classe operaia negli USA oggi;
- Diritto: i Diritti Umani, la Brexit, *Neets*;
- Scienze: il DNA, la clonazione, il corpo umano, il diabete, l’inquinamento (Agenda 2030);
- Fisica: l’elettromagnetismo, la relatività, l’elettricità, i circuiti elettrici;
- Matematica: le equazioni di primo grado;
- Informatica: la crittografia e i *data base*.

In conclusione, pianificare la realizzazione di moduli su ambiti così diversi richiede uno sforzo creativo, una grande volontà e dedizione personale, studio e tempo. La metodologia CLIL senza dubbio rappresenta uno stimolo per i docenti per incrementare le proprie conoscenze e competenze al di là della letteratura: del resto, la flessibilità è uno degli ingredienti fondamentali per un insegnante oggi e la docenza deve necessariamente seguire i tempi. Perciò, seguendo il ragionamento iniziato poco fa, riteniamo che non sia la volontà, la dedizione, lo

studio ed il tempo che possa impedire a docenti di passare da *Beowulf* a Coco Chanel, o alle equazioni e alla crittografia (per fare degli esempi tratti dai questionari) e, quindi, gli stessi docenti sarebbero ben disposti a frequentare corsi di aggiornamento sugli autori del mondo in lingua inglese, sugli “Englishes”, o su come applicare la stilistica alla letteratura in classe quale esercizio di consapevolezza linguistica e letteraria, con conseguente incremento della padronanza linguistica degli studenti.

Prima di procedere con le proposte didattiche di possibili percorsi, si propone una seconda parte dove si approfondiranno temi come che cosa è la stilistica e il suo possibile impiego nella didattica quotidiana e il valore delle letterature mondiali in inglese da proporre nei licei italiani.

I casi di studio dimostreranno alcuni esempi di come sia possibile, grazie alla stilistica, “far dialogare” autori tradizionali come Auden, Defoe, Dickens, Joyce, Shakespeare con Bidisha, Chimamanda Ngozi Adichie, Ha Jin, Nayyirah Waheed ed Elif Shafak, ovvero:

Autori	Brani da	Analisi stilistica
Charles Dickens vs. Nayyirah Waheed (Instapoetry)	<i>David Copperfield</i> Diciassette poesie da <i>Salt e Nejma</i>	Strategie per catturare l'attenzione del lettore dovendo adattare il testo ai parametri editoriali imposti dai media che li pubblicano
James Joyce vs. Ha Jin	<i>Ulysses</i> <i>Winds and Clouds over a Funeral</i>	Uso 'creativo' dell'inglese
James Joyce vs. Chimamanda Ngozi Adichie	<i>Dubliners</i> <i>A Private Experience</i>	'Epifanie'
William Shakespeare vs. Wystan H. Auden vs. Elif Shafak	<i>Romeo and Juliet</i> <i>O Tell Me the Truth about Love</i> <i>The Forty Rules of Love</i>	Come 'dire la verità' sull'amore
Daniel Defoe vs. Bidisha	<i>Robinson Crusoe</i> <i>Venetian Masters</i>	Lo sguardo dell' 'Altro'

Bibliografia

- BARENGHI, M., (2017), "A cosa serve la letteratura?": <https://www.doppiozero.com/materiali/cosa-serve-la-letteratura>, (13 giugno 2017); (ultimo accesso: 10 novembre 2018).
- BHABHA, H. K., (1994), *The Location of Culture*, London and New York: Routledge; <https://archive.org/details/TheLocationOfCultureBHABHA>; (ultimo accesso: 15 novembre 2019).
- CESERANI, R., (1999), *Guida allo studio della letteratura*, Bari: Editori Laterza.
- CATTANEO, De Flaviis, Muzzarelli, Quinn, (2014), *Heading Out*, Milano: C. Signorelli Scuola – Mondadori.
- CATTANEO, De Flaviis, Muzzarelli, Knipe, (2017), *L & L (a) From the Origins to the Romantics; (b) From the Victorians to the Present*, Milano: C. Signorelli Scuola – Mondadori Education.
- CRYSTAL, D., (2003 [1997]), *English as a Global Language*, (Second Edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D., (2004), *The Language Revolution*, Cambridge: Polity Press.
- ELLIS, De Luca, *Making Space for Culture – White Spaces Compact Edition*, (2017), Torino: Loescher Editore.
- ELLIS, De Luca, (2017), *White Spaces – Culture, Literature and Languages* (a) Edizione Rossa – Liceo Classico; (b) Edizione Verde – Liceo Linguistico; Torino: Loescher Editore.
- GRADDOL, D., (2000 [1997]), *The Future of English?* The British Council.
- GRADDOL, D., (2006), *English Next*, The British Council.
- <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>; (ultimo accesso: 15 aprile 2019).
- http://www.liceopetrarcats.it/old_site/sperimentazione/Lettori_Letteratura/risposte.htm; (ultimo accesso 15 novembre 2018).
- <https://gabriellagiudici.it/tullio-de-mauro-il-voto-degli-italiani-e-lanalfabetismo-di-ritorno/>; (ultimo accesso: 15 aprile 2018).
- <https://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071103071848AATXVG1&guccounter=1>. (ultimo accesso: 10 novembre 2018).
- https://www.corriere.it/sette/cards/leggere-non-capire/cosa-c-scritto-di-anna-maria-testa_principale.shtml; (ultimo accesso: 16 aprile 2019).
- <https://www.istat.it/it/archivio/225610>; (ultimo accesso 14 aprile 2019).
- <https://www.istat.it/it/archivio/45646>; (ultimo accesso 14 aprile 2019).
- https://www.istat.it/it/files/2016/01/Lettura-libri_2015.pdf; (ultimo accesso: 15 aprile 2019).

- https://www.repubblica.it/economia/2018/03/12/news/italia_dati_eurostat_spesa_istruzione_tra_gli_ultimi_in_europa_ue_zona_euro-190963551/; (ultimo accesso: 14 aprile 2018).
- <https://asvis.it/home/46-1980/lonu-aumenta-le-sue-stime-per-la-popolazione-mondiale-98-miliardi-nel-2050#.X195cShKhpg>; (ultimo accesso: 20 dicembre 2019).
- https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing; (ultimo accesso: 16 ottobre 2019).
- <https://population.un.org/wpp/>; (ultimo accesso 30 ottobre 2019).
- <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>; (ultimo accesso 30 ottobre 2019).
- <https://www.un.org/development/desa/population/theme/trends/index.asp>; (ultimo accesso: 30 ottobre 2019).
- KING, B., (2004), *The Internationalization of English Literature*, in *The Oxford English Literary History*, Volume 13. 1948-2000; Oxford: Oxford University Press.
- KIRKPATRICK, A., (2010), *The Routledge Handbook of World Englishes*, Abingdon, New York: Routledge.
- MAGLIONI, Thomson, Elliot, Monticelli, (2018), *Time Machines – Concise Plus, Literatures and Cultures in Motion*, Novara: De Agostini Scuola / Black Cat.
- RUSHDIE, S., (1993 [1981]), *Midnight's Children*, London: Jonathan Cape.
- <http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>; (ultimo accesso: 20 dicembre 2019).
- SPIAZZI, Tavella, Layton, (2016), *Performer Heritage*, (a) *From the Origins to the Romantic Age*, (b) *From the Victorian Age to the Present Age*, Bologna: Zanichelli.
- SPICCI, Shaw, Montanari, *Amazing Minds – Compact*, (2018), Milano, Torino: Pearson / Longman.



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Facoltà di Lettere e Filosofia
Dipartimento di studi europei,
americani e interculturali

Questionario di rilevazione dati sull'insegnamento
della letteratura inglese nei licei italiani

per ricerca di Dottorato di ricerca in Scienze del Testo – Anglistica

Il presente questionario deve restare
in forma rigorosamente anonima.
Non sarà possibile, in alcun modo, risalire alla identità
del compilatore, né questo è l'intento del rilevatore.

Si prega di rispondere unicamente in base
alla propria personale esperienza.
Si richiede di compilare il questionario in tutte le sue parti

1) Sono docente presso triennio di liceo (indicare con crocetta):

- Artistico
- Classico
- Coreutico
- Linguistico
- Scientifico
- Scienze Umane

2) Indicare solo la città del liceo dove insegni:

.....
.....

3) Indicare testo/i di letteratura inglese attualmente in adozione:

autore/i	titolo	Editore

4) Indicare le caratteristiche del testo in adozione:

<p>[di seguito si riporta la scala da seguire per fornire le risposte]</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 = ottimo • 4 = buono • 3 = discreto • 2 = sufficiente • 1 = scarso • 0 = gravemente carente

- Linguaggio chiaro e adeguato agli studenti

0__1__2__3__4__5

- Schematizzazioni, sintesi, quadri sinottici:

0__1__2__3__4__5

- Selezione degli autori:

0__1__2__3__4__5

- Selezione antologica:

0__1__2__3__4__5

- Numero e tipologia degli esercizi proposti:

0__1__2__3__4__5

- 5) Potendo modificare qualche aspetto del testo, come lo faresti?
(*si possono indicare più risposte*)

maggior numero di autori, aggiungerei, per esempio:
.....

minor numero di autori, leverei, per esempio:
.....

Quantità di brani antologici, vorrei che fosse

maggiore

minore

Presentazioni storico-politiche, filosofiche e sociali, vorrei che fossero

maggiore

minore

Schemi, riassunti, mappe concettuali, vorrei che fossero

maggiore

minore

- 6) Spiego sempre in inglese

sì

no

Se no, indicare perché
.....

- 7) Le verifiche, scritte e orali, sono sempre in inglese

sì

no

Se no, indicare perché
.....

- 8) All'ultimo anno, in genere, quale è l'ultimo autore a cui arrivi?
.....

- 9) Trovi che sia difficile insegnare la letteratura oggi ai tuoi studenti?

sì

no

10) Se alla domanda precedente hai risposto di SI', indica le ragioni tra quelle elencate. *Puoi indicare più di una risposta:*

- perché comunque insegnare letteratura, indipendentemente che sia italiana o straniera, è difficile oggi
- perché il linguaggio letterario suona come arcano e complicato per gli studenti
- perché i temi affrontati dalla letteratura sono percepiti dagli studenti come avulsi dalle loro realtà
- perché gli studenti sono avvezzi maggiormente ad un linguaggio "visivo" rispetto a linguaggi solo verbali
- perché gli studenti non sono abituati a leggere, generalmente parlando
- perché poco stimolati dalle famiglie verso le materie letterarie, considerate come "inutili" nel mondo di oggi e per un futuro lavoro
- perché gli studenti non vedono il fine "utile" della letteratura, sia per le loro realtà, sia per uno sbocco futuro nel lavoro
- altro:

.....

11) Ritieni adeguato il numero di ore settimanali per la tua disciplina?

- sì
- no

Se no, indicare perché (*si possono segnare più risposte*):

- perché il livello linguistico degli studenti non è sempre adeguato al livello richiesto
- perché molti degli autori sono sconosciuti agli studenti, quindi ci vuole molto tempo
- perché gli studenti leggono generalmente poco e trovano il linguaggio letterario particolarmente difficile
- perché le quotidiane pratiche burocratiche (es. compilazione registro elettronico) sottraggono molti minuti alla lezione e, al netto, resta poco tempo per la lezione vera e propria

() perché il monte ore dedicato annualmente alle verifiche è molto elevato e resta poco tempo al netto delle ore annuali

() altro:

.....

12) Generalmente affronti autori non britannici e/o americani, ma comunque di lingua inglese (cosiddette post-colonial literatures)?

() sì

Se sì, quali:

.....

() no

Se no, indicare perché (*si possono segnare più risposte*):

() perché sono autori troppo contemporanei e non si arriva ad affrontarli col programma

() perché non sono trattati nel testo in adozione

() perché sono autori poco rappresentativi, per temi e linguaggio utilizzato nei brani, della "cultura inglese", come recita la classe di concorso

() perché la tipologia di inglese utilizzata da questi autori è troppo complessa/diversa/difficile rispetto all'inglese "canonico" utilizzato nella scuola

() perché ritengo che gli studenti non siano interessati alla cultura, ai temi, alla sensibilità di tali autori, preferendo autori britannici e/o americani per la loro fama

() perché si tratta di autori culturalmente molto lontani dalla sensibilità occidentale e, pertanto, sarebbe necessario troppo lavoro preparatorio in classe

() perché non sono personalmente stato formato dall'università su autori non britannici o americani

() perché è difficile trovare e frequentare corsi post-universitari di formazione su autori non britannici e americani

() perché (indicare altra motivazione)

.....

13) A quali moduli CLIL hai collaborato fino ad oggi?

Materia/e	Titolo/argomento del modulo

14) Trovi stimolante la didattica CLIL per gli studenti?

sì

no

Se no, indicare il perché

.....

15) Indica la tipologia di attività che di solito svolgi in classe insieme agli studenti per affrontare un autore / brano. *Si possono segnare più risposte.*

brainstorming iniziale per introdurre i nuovi termini

flipped classroom

traduzione letterale in italiano del testo

spiegazione, per schemi, con l'ausilio di power point in inglese da te preparati

schematizzazione, in italiano, degli aspetti fondamentali del brano (o dell'autore)

questionario di comprensione, solitamente proposto dal testo

riassunto orale e/o scritto del testo, in italiano

riassunto orale e/o scritto del testo, in inglese

parafrasi del testo, in inglese, se poetico

individuazione delle figure retoriche e attribuzione del significato in quel testo, in inglese

approccio stilistico: oltre le figure retoriche, analisi del registro linguistico, della "deviazione" linguistica e suo significato, analisi del significante

produzione di un testo scritto, in inglese, analogo da parte degli studenti

produzione di un testo musicale / drammatico, in inglese, ispirato al brano trattato

altro:

a -

b

c -

d

e -

Compilazione avvenuta nel mese di....., anno

Grazie della preziosa collaborazione

PARTE II
LA STILISTICA A SCUOLA E LE LETTERATURE
DEL MONDO IN LINGUA INGLESE

2. L'approccio stilistico a scuola

*"Nelle questioni di grande importanza, lo stile,
non la sincerità, è di importanza vitale."*
O. Wilde, *L'importanza di chiamarsi Ernesto*

2.1. Definire la stilistica e le sue caratteristiche

La stilistica è un campo di studio interdisciplinare che si occupa dell'analisi di qualsiasi tipo di linguaggio e che si posiziona tra gli studi letterari e quelli linguistici (Widdowson [1975] 1986: 4), inoltre si avvale di un'ampia gamma di metodologie di analisi linguistiche il cui denominatore comune è che siano rigorosamente basate sul testo. Il termine 'stilistica' deriva da 'stile' e, come Verdonk ci illustra, in particolare dal latino *stilus*, vale a dire un antico strumento usato per scrivere, di norma in metallo, legno, od osso (Verdonk 2006: 196). Il termine stilistica stesso spiega che l'obiettivo di tale disciplina è lo stile specifico di chi scrive, delle maniere peculiari di esprimersi in termini di chiarezza ed efficacia (Verdonk 2006: 196). L'origine vera e propria della stilistica ci riporta allo studio della retorica classica, una disciplina incentrata sull'uso del linguaggio il cui scopo era quello di colpire e persuadere le persone.

La stilistica moderna attinge a diversi spunti, come, per esempio, al Formalismo Russo e alla Scuola di Praga degli anni Trenta del secolo scorso i cui concetti chiave parlavano di 'defamiliarizzazione' e '*foregrounding*': questi sono concetti chiave della stilistica contemporanea. Dal 1920 in poi, la stilistica subisce anche l'influenza della linguistica strutturale americana, con particolare riferimento all'analisi di Bloomfield degli schemi metrici in poesia e alla grammatica generativa di

Chomsky (in particolare il concetto di “competenza linguistica”, anni Cinquanta). Queste teorie promuovevano l’analisi sistematica e descrittiva delle strutture sintattiche. Il contatto interdisciplinare tra linguistica e critica letteraria, avvenuto in particolare tra gli anni Sessanta e Settanta, preparò il terreno ad un approccio all’analisi testuale condotto con la precisione di metodi linguistici descrittivi e, al contempo, alla comprensione di come certe strutture linguistiche potessero creare effetti ed interpretazioni. Nello stesso periodo M. A. K. Halliday apportò il suo contributo alla stilistica grazie alla sua idea di Linguistica Funzionale Sistemica secondo cui il linguaggio è un sistema situazionale di scelte aventi funzioni ideologiche e socio-culturali. Lo sviluppo del contributo di Halliday condusse all’analisi del linguaggio in uso, vale a dire del ‘linguaggio autentico’ utilizzato nelle interazioni quotidiane. Contemporaneamente la critica letteraria, con la sua teoria della risposta del lettore (*Reader Response Theory*), sottolineava che il significato letterario potesse essere generato soltanto attraverso l’interazione tra testo e lettore. La combinazione di tutti questi studi ha senza dubbio lasciato una profonda impronta sulla stilistica contemporanea che, come disciplina, è pienamente fiorita nel tardo XX secolo. Come scrive Fowler, la “New Stylistics” presenta una molteplicità di modelli e metodi che usano

“la teoria, o qualcuna delle tecniche di linguistica generale nel contesto di una ricca varietà di problematiche critico-letterarie, teoretico-letterarie e storico-letterarie.” (Fowler 1975: 4; la traduzione è mia).

Lambrou e Stockwell così riassumono lo sviluppo della stilistica:

“La stilistica solitamente trae le sue origini nella retorica classica, attraverso la sua moderna incarnazione deriva più direttamente dalla critica pratica e dallo strutturalismo della metà del secolo ventesimo. La stilistica ha da molto celebrato la sua rinascita, e sebbene non sia mai stata formalista, come ai suoi detrattori piace pensare, la sua area di interesse è andata crescendo per abbracciare nuovi strumenti analitici di pragmatica, linguistica testuale, analisi del discorso, sociolinguistica, linguistica computazionale dei corpora e linguistica cognitiva.” (Lambrou, Stockwell 2007: 2; la traduzione è mia).

L’obiettivo principale della linguistica contemporanea è indagare su come sia possibile ottenere un preciso significato e raggiungere un effetto particolare attraverso lo stile col fine di comprendere meglio e di apprezzare ciò che un autore ha scritto. Come K. Wales sostiene:

"[L'] obiettivo della maggior parte degli stilisti non è semplicemente descrivere gli aspetti formali dei testi di per sé, ma farlo per mostrare i loro significati funzionali all'interpretazione del testo, o per mettere in relazione gli effetti letterari, o i temi, con gli elementi linguistici 'scatenanti' tali effetti." (Wales, 2016 [1990]: 400; la traduzione è mia).

Appurato che il linguaggio è l'obiettivo fondamentale della stilistica:

"Uno stilista può verosimilmente essere visto come una persona che, con la sua conoscenza dettagliata dei meccanismi della morfologia, della fonologia, del lessico, della sintassi, della semantica e dei vari modelli di discorso e pragmatica va alla ricerca di un'evidenza basata sulla lingua col fine di sostenere, ovvero sfidare, le interpretazioni soggettive e le valutazioni dei vari critici e commentatori culturali. Immaginatelo come uno Sherlock Holmes esperto grammatico e retore e che abbia una passione per la letterature e altri testi creativi." (Burke 2014: 2 – 3; la traduzione è mia).

In particolare la stilistica mira all'analisi di ciò che 'spicca e devia' (*foregrounds* in inglese) nei testi letterari e non. Ciò che 'devia' in un testo è realmente l'obiettivo della stilistica, essendo questa una disciplina che mira ad identificare gli elementi linguistici in un testo che, in qualche modo, deviano dalla norma e che sono strategici nella comunicazione. Il linguaggio letterario, in particolare, presenta aspetti che possono essere considerati come 'deviazioni' dalla norma e che non solo aggiungono valore estetico al testo, ma, soprattutto, sono essenziali alla costruzione di significato. Grazie alla stilistica queste deviazioni si comprendono in riferimento ad un sistema linguistico e al contesto in cui sono espresse.

L'ambientazione spazio-temporale di un dato testo, del suo contesto culturale e cognitivo, è cruciale per la stilistica, specialmente quando questi elementi sono visti in relazione alla descrizione formale del testo (Montini 2017: 9). Due tra gli stilisti contemporanei più influenti, Geoffrey Leech e Mick Short, definiscono la stilistica come

"il modo in cui il linguaggio viene utilizzato in un dato contesto, da una data persona, per uno scopo dato e così via." (Leech e Short 2007 [1981]: 1; la traduzione è mia).

Nel tentativo di fornire una definizione maggiormente esaustiva di stilistica, si potrebbe citare uno tra i più rinomati stilisti del momento, Paul Simpson, che sostiene:

“La stilistica è un metodo di interpretazione testuale in cui la supremazia è assegnata al linguaggio. La ragione per cui per uno stilista il linguaggio è così importante è perché le varie forme, schemi e livelli che costituiscono la struttura linguistica sono un indice importante della funzione del testo. (...) Mentre gli aspetti linguistici di per sé non costituiscono il ‘significato’ del testo, un resoconto degli aspetti linguistici tuttavia è utile per fondare una interpretazione stilistica e per spiegare perché, per l’analista, certi tipi di significato sono possibili.” (Simpson 2004: 2; la traduzione è mia).

Come strumento di analisi la stilistica è caratterizzata da grande flessibilità. Consente di svelare gli strati potenzialmente infiniti di un testo fornendo al lettore un’ampia gamma di interpretazioni.

Una delle caratteristiche della stilistica è che il processo di interpretazione non è affatto basato su impressioni, o sensazioni, poiché queste sono puramente soggettive e transitorie. Al contrario, poiché l’analisi stilistica è fortemente basata sul testo e si avvale dei vari contributi di altre discipline precise, questa viene portata avanti similmente ad un’indagine scientifica. L’aggettivo ‘scientifico’ che definisce il processo di analisi proposto dagli stilisti si riferisce in particolare ai tre principi di base della stilistica, le cosiddette ‘Tre R’ introdotte da Simpson (il grassetto è mio):

“le tre R stipulano che:

L’analisi stilistica deve essere **rigorosa** (= *Rigorous*);

L’analisi stilistica deve essere **tracciabile** (= *Retrievable*);

L’analisi stilistica deve essere **riproducibile** (= *Replicable*).”

(Simpson 2004: 4; la traduzione è mia)

L’analisi stilistica deve essere ‘rigorosa’ poiché un’indagine stilistica dovrebbe fare riferimento ad un chiaro apparato di analisi che, come suo principio, eviti qualsivoglia commento basato su e limitato ad impressioni soggettive. Infatti, un’analisi basata sulla stilistica è sostenuta da modelli precisi di linguaggio e discorso che spiegano cosa e come si sta processando e decodificando il messaggio. L’aggettivo ‘tracciabile’ fa riferimento all’analisi stilistica che deve essere basata su terminologia e paradigmi chiari e condivisa da una comunità di stilisti. L’ultimo aggettivo, ‘riproducibile’, è una conseguenza diretta degli altri due in quanto implica che un’analisi stilistica condotta seguendo le suddette linee guida sia chiara abbastanza da essere

accessibile e proposta di nuovo da altri stilisti. Tale procedura è simile a quelle tipiche di un procedimento scientifico.

Per le sopraccitate ragioni, nessuna analisi stilistica degna del nome può aver luogo quando gli studenti siano semplicemente invitati ad esprimere le proprie impressioni soggettive dopo aver identificato cosa ci sia di 'inusuale' in un certo brano. Come Peter Stockwell e Sara Whiteley sostengono:

"La stilistica è il vero studio della letteratura e intendiamo ciò per diverse ragioni. Prima di tutto, essa è adatta e appropriata. È speciale e specializzata. È delineata da regole e principi, nonché da argomentazioni ragionevoli, aperte ed oneste. Per ciò che concerne il senso dell' 'appropriatezza', intendiamo suggerire che essa è eticamente superiore ad altre forme non-stilistiche di studi letterari. Insistiamo che qualsiasi studio letterario che non coinvolga così fortemente il linguaggio, che è il mezzo attraverso cui si esprime la letteratura, è per definizione indiretto, inaccurato, parziale e improprio." (Stockwell e Whiteley, 2014: 1; la traduzione è mia).

Perciò l'analisi stilistica si concentra sulle funzioni e sugli effetti degli aspetti linguistici e, precisamente, sulle parole utilizzate e sui loro effetti in contrasto con altre possibili scelte.

Adottando il concetto di '*foregrounding*' della Scuola di Praga, gli stilisti mirano a puntualizzare le deviazioni linguistiche, vale a dire le violazioni di regole e convenzioni per mezzo delle quali uno scrittore si scosta dall'usuale, dalle 'normali' risorse comunicative del linguaggio. Queste deviazioni dirigono l'attenzione del lettore verso significati da svelare senza le quali la comprensione del testo sarebbe solo parziale. Gli stilisti sostengono che un testo non è mai trasparente, specie se parliamo di testo letterario. Perciò, da un approccio stilistico di un testo ci si aspetta di prestare attenzione alla descrizione formale del testo in oggetto applicando un metodo di analisi standardizzato e oggettivo e, osservando e scoprendo precise regole di linguaggio, dare luogo ad un'analisi sistematica sorretta da dati fattuali e quantificabili. Secondo Stockwell e Whiteley (Stockwell e Whiteley 2015: 4 – 5), un'analisi stilistica deve essere:

'[P]rogressiva', perché deve essere aperta e in grado di essere rivista nei suoi metodi e procedure;

'[T]rasparente' nella sua metodologia e nelle sue procedure in modo da poter essere impiegata in pratiche didattiche;

'[F]attuale', perché deve essere basata su dati accurati e oggettivi.

Comunque, non è possibile fornire un singolo modello per condurre un'analisi stilistica che sia valido per ogni genere di testo dal momento che la stilistica è così eclettica e interdisciplinare che Sandrine Sorlin parla, in maniera provocatoria, della sua 'indisciplinarietà' (Sorlin 2014). Tuttavia ciò non deve essere visto come uno svantaggio perché un'analisi condotta secondo i principi sopra elencati è anche flessibile e apre l'orizzonte ad un'ampia ermeneutica del testo. La stilistica è poliedrica ed è adatta per diversi approcci. È evidente che questa disciplina può sembrare 'indefinita' ad alcuni studiosi, ma, secondo la visione di Widdowson, questo è il prezzo da pagare quando si ha a che vedere con un metodo che tenta di sistematizzare il cosiddetto 'elusivo'¹. Questo libro non intende riaprire il vecchio dibattito sulla questione della 'purezza' di questa disciplina². Esso parte dal presupposto secondo cui la stilistica, basandosi fortemente sul testo, è l'analisi dello stile di un testo, dei suoi aspetti formali e delle deviazioni linguistiche che vi si possono riscontrare. La maggior parte dei critici di questa disciplina la considera una disciplina a pieno titolo, con i suoi fondamenti teoretici ed epistemologici di tipo scientifico dal momento che alcuni linguisti la concepivano semplicemente come una pratica di analisi che si avvale dei contributi delle discipline più varie. Ciò che emerge, tuttavia, è che la sua interdisciplinarietà è divenuta ormai uno dei suoi più potenti punti di forza e che ha allargato il suo campo di interesse. È un fatto innegabile che, malgrado le critiche, gli stilisti contemporanei stiano proliferando un po' ovunque, in particolare negli ultimi venti anni, nel Regno Unito, in Nord Europa, in Nuova Zelanda, in India, in Australia e in Sudafrica. Il suo sviluppo è particolarmente evidente nella proliferazione di pubblicazioni specializzate e di conferenze internazionali, tra cui meritano particolare attenzione *The Cambridge Handbook of Stylistics* (Stockwell, Whiteley 2014), *The Routledge Handbook of Stylistics* (Burke 2014), *The Bloomsbury Companion of Stylistics* (Sotirova 2015) e *Contemporary Stylistics. Language, Cognition, Interpretation* (Gibbons, Whiteley 2018). Così come non vanno dimenticati gli incontri annuali organizzati dalla *Poetics and Linguistics Association* (PALA) con la sua rivista "*Language and Literature*". Sempre più università, in particolare nei paesi appena citati, organizzano corsi per studenti

¹ Widdowson, W., (2009), citato in: Sonia Zyngier, (2001), Zyngier, S., (2001), "Towards a cultural approach to stylistics" in CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n. 24; Siviglia: Editorial Universidad de Sevilla; pag. 367

² Cfr. Lecercle (1993).

per iniziarli agli strumenti della stilistica e impegnarli in laboratori attivi. Bisogna anche aggiungere che la stilistica è ampiamente insegnata e praticata anche al di fuori delle università, per esempio in corsi pratici di scrittura creativa, o scrittura giornalistica, ovvero in tutti quei campi laddove sia fondamentale la consapevolezza di ciò e di come si scrive.

Secondo quanto affermano Gibbons e Whiteley, il futuro della stilistica è promettente dal momento che questa disciplina è attualmente aperta ad innumerevoli campi di applicazione, come, per esempio, lo studio sociolinguistico delle variazioni linguistiche, il linguaggio femminista, la ricerca nel campo della *'reader-response'*, la didattica, la fiction multimodale, il giornalismo, la *visual poetry*, la pubblicità, i giochi informatici e la *digital fiction*, il teatro e la narrativa partecipativa, i testi di canzoni, la grammatica cognitiva, il linguaggio politico, il linguaggio dei predicatori su YouTube, il linguaggio utilizzato nell'assistenza sanitaria, il linguaggio usato nei conflitti (ovvero come l'approccio linguistico può contribuire agli studi per la risoluzione dei conflitti). Gibbons e Whiteley sottolineano:

“Noi crediamo che la stilistica contemporanea abbia una responsabilità etica e sociale e perciò il nostro ruolo come stilisti comporta responsabilità e influenza. Gli approcci linguistici critici, quali l'analisi critica del discorso e la stilistica critica, hanno sempre compreso il ruolo dell'analisi linguistica nello stimolare la consapevolezza circa le ideologie e le ingiustizie. Analogamente, la stilistica contemporanea può essere impiegata nell'analisi – di testi tanto letterari quanto non letterari – per stimolare la consapevolezza e la coscienza circa particolari problematiche socio-culturali e politiche.” (Gibbons e Whiteley 2018: 326; la traduzione è mia).

Senza dubbio la stilistica attualmente gode di una posizione di rilievo negli studi linguistici e la sua diffusione è in crescita costante. Perciò ci piace qui citare Roland A. Carter, che parafrasava un discorso ben noto,

“non chiederti che cosa la stilistica (...) può fare per te. Piuttosto chiediti cosa tu puoi fare con essa.” (Carter 1997: 118; la traduzione è mia).

2.2. Perché la stilistica nella didattica

Le peculiarità di flessibilità interdisciplinare e di eclettismo della stilistica sono evidenti anche nel suo più recente campo dell'utilizzo nella didattica. L'insegnamento della stilistica a studenti universitari, come

spiega Burke, li rende capaci di comprendere le nozioni basilari della grammatica e della retorica presenti in un testo. Inoltre, l'analisi del testo è resa più semplice per gli studenti proprio grazie a questi strumenti. L'impiego della stilistica consente loro di produrre nuovi testi, come avviene nei corsi di scrittura creativa, per esempio (Burke 2010: 7).

Collocata tra lingua e letteratura, la stilistica è un mezzo ideale per la didattica di una lingua straniera e della sua letteratura, o letterature, come nel caso dell'inglese. Dal momento in cui la stilistica è basata sulla considerazione che un testo letterario è un 'testo', questa disciplina abbraccia lingua, letteratura e cultura.

(Zyngier 2001: 375; cfr Fig. 1.1).

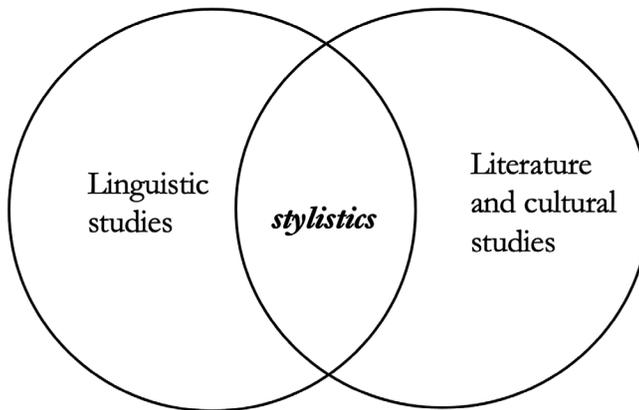


Fig. 2.1. Diagramma da Sonia Zyngier, (2001), "Towards a cultural approach to stylistics", in: CAUCE, Revista de Filología y Didáctica, n. 24; Siviglia: Editorial Universidad de Sevilla; pag. 375.

Citando Van Peer, Zyngier afferma:

"La didattica della stilistica è un'area di ricerca in cui ciò che avviene è che la stilistica è applicata a qualsiasi ambiente di apprendimento e vengono forniti gli strumenti per un resoconto dell'impatto e dei meccanismi dei testi sui lettori. In questo modo, si tiene conto del metalinguaggio necessario per la descrizione, l'interpretazione e la valutazione, così come dell'osservazione delle reazioni cognitive e affettive del lettore, nonché delle diversità dei momenti durante le esperienze di lettura da un punto di vista empirico." (Zyngier 2016: 17; la traduzione è mia).

Secondo quanto Zyngier sostiene, l'impiego della stilistica nella didattica altro non è che stilistica applicata a qualsiasi contesto il cui obiettivo sia la promozione di come funziona la lingua, dunque il contesto

della classe è la sua cornice ideale. Detto in parole più semplici, l'impiego della stilistica nella didattica non solo mira a promuovere la consapevolezza dello studente riguardo i meccanismi della lingua da un punto di vista sia formale che funzionale, ma sostiene anche gli apprendenti col fine di apprezzare le sottigliezze delle scelte linguistiche presenti in un testo grazie all'uso di strumenti presi in prestito dalla linguistica. Inoltre, i contributi dell'analisi critica del discorso e dei programmi di consapevolezza linguistica apportano ulteriori stimoli alle "responsabilizzazione ed emancipazione nella lettura, risposta personale e scrittura" dello studente (Zyngier 2006: 226; la traduzione è mia).

Zyngier afferma che la nozione di 'responsabilizzazione' della stilistica risale a Clark (1992), il quale afferma che, secondo uno stilista della didattica, la responsabilizzazione implica

"quel processo per cui gli studenti diventano consapevoli di quali siano le convenzioni, da dove queste provengano, quali siano i loro effetti possibili e come essi si pongano innanzi a tutto ciò [...]. [L'emancipazione] è utilizzare il potere ottenuto attraverso la consapevolezza dell'agire [...]." (Clark, 1992: 118 – 119; la traduzione è mia).

Come risultato di queste affermazioni, lo scopo principale dell'impiego della stilistica nella didattica, e il ruolo dell'insegnante, è la promozione dell'indipendenza e del senso critico del lettore, ovvero di studenti capaci di sostenere le loro interpretazioni tanto da un punto di vista linguistico, quanto emotivo. L'impiego della stilistica in classe trasforma la lezione di letteratura in "metodo di trattare il testo letterario (e anche non letterario) basato sulla lingua, centrato sullo studente, attivatore della mente e attivatore di processi." (Zyngier, 2006: 228; la traduzione è mia). Ecco che l'approccio stilistico, in particolare come lo presenta Zyngier, può efficacemente contribuire a ridurre il divario tra competenza linguistica e letteraria. Molte sono le attività possibili da condurre in classe in tale senso, a cominciare dal focalizzare l'attenzione degli studenti sui possibili perché di certe scelte linguistiche operate dall'autore in alternativa ad altre possibili e sinonimiche, ma che non avrebbero avuto lo stesso effetto sul lettore. Gli studenti potrebbero "giocare" col testo letterario provando a sostituire delle classi di parole (ad es. aggettivi o verbi, ecc.), a constatare l'effetto risultante e ad esprimere un loro personale parere sui risultati. Così come è stimolante (come si vedrà nella terza parte di questo testo, con i percorsi didattici)

invitare gli studenti, una volta che si siano “impadroniti” delle strategie linguistiche per ottenere degli effetti, a produrre testi originali seguendo quelle determinate strategie, ma utilizzando una loro selezione linguistica. Tali esercizi diventerebbero ancora più intriganti qualora l'autore in questione fosse una voce degli “Englishes”. È evidente che il ruolo del docente è ancora centrale, ma come “attivatore” di azione critica e produttiva degli studenti che, diversamente dalle solite attività proposte dai manuali – o presentate nella Parte Prima dai questionari – con l'impiego della stilistica diventerebbero attori delle proprie scoperte e autori delle proprie produzioni. Le attività in tal senso possono essere molteplici, spaziando dall'offrire l'occasione per rivedere strutture di base – ove si presenti una “deviazione” dalla norma dell'inglese cosiddetto “canonico” –, proporre testi di diversa tipologia per consentire a tutti gli studenti, prima o poi, di misurarsi con scritti come (ad es.) il diario di esperienze di viaggio, la lettera, la *twitterature*, l'uso di figure retoriche specifiche, l'espressione dei sentimenti più nascosti del nostro cuore, ecc.

Per tutte queste ragioni, la tesi di questo libro è che la didattica può essere considerata un caso di studio della stilistica, o, come sostiene Hall, “la stilistica ha sempre rivendicato un rapporto stretto e privilegiato con la didattica” (Hall 2014: 239; la traduzione è mia). La stilistica in classe promuove attività ideali da proporre agli studenti che vengono coinvolti attivamente nell'osservazione di come ‘funziona’ un testo, di come i suoi aspetti formali e le scelte linguistiche operate dallo scrittore contribuiscano alla costruzione di significato. Tutto considerato, come Hall asserisce, gli stessi eclettismo e interdisciplinarietà della stilistica aprono questa disciplina anche ad un'azione pedagogica per una lunga serie di ragioni (Hall 2014: 240), tra cui:

- La stilistica può essere impiegata con gli studenti per facilitare lo studio della letteratura, poiché la stilistica privilegia l'analisi dei linguaggi creativi;
- La stilistica si occupa dello studio dei testi nei loro contesti e come discorso e, adottando un metodo comparativo, si focalizza sul genere, sul registro, sulla grammatica scritta e il linguaggio parlato;
- La stilistica è uno strumento valido per gli studenti di inglese come lingua straniera: poiché si concentra sul linguaggio, la stilistica offre un valido sostegno per l'acquisizione di una L2;
- La stilistica è particolarmente utile nella docenza dell'uso del lingua e facilita la consapevolezza linguistica;

- La stilistica può essere impiegata in attività di scrittura creativa e per sviluppare le abilità di scrittura in generale;
- La stilistica può essere utilizzata per insegnare la linguistica coinvolgendo gli studenti in attività sulla lingua di tipo induttivo.
- Insegnando abilità di ricerca empirica, la stilistica addestra gli studenti alle abilità sociali e alla retorica: può insegnare loro come sviluppare una dissertazione basata sull'evidenza, o una presentazione;
- La stilistica aiuta gli studenti nell'analisi di testi multimodali complessi, come i film, o il linguaggio dei social media.

È chiaro che la stilistica è uno strumento valido in classe perché offre strumenti di precisione e analisi della lingua e della comunicazione, in particolare il metodo e il lessico per condurre analisi empiriche e argomentazioni.

Ciò che rende la stilistica affascinante, quindi ideale per gli studenti, è il fatto che questa disciplina può essere applicata a qualsiasi tipo di testo, che sia scritto, od orale, che sia letterario o meno. Perciò essa fornisce agli studenti gli strumenti per consentire loro di raggiungere la consapevolezza del modo in cui la lingua è usata e funziona.

Inoltre, a parte dal far sentire gli studenti come veri interpreti di un testo, coinvolti in un processo di raffinamento individuale delle proprie abilità, la stilistica li porta a considerare qualsiasi tipo di testo come qualcosa da esplorare e decodificare, perciò verso un processo di consapevolezza linguistica. L'analisi stilistica può essere impiegata come attività altamente efficace laddove gli studenti vengano coinvolti nell'esplorazione di un testo che vada al di là del contenuto e si focalizzino su come quel contenuto è effettivamente espresso affinché quel testo possa essere interpretato in un certo modo.

Grazie all'uso della stilistica in classe, gli studenti apprendono ad usare gli strumenti della precisione, come descrivere le loro scoperte e dimostrarle come autentiche, come essere assertivi mentre espongono le proprie teorie e, in questo processo, arricchiscono anche il loro lessico e la grammatica. La pratica in classe della stilistica può anche diventare un antidoto efficace contro le tendenze di pensiero e di comportamento dominanti, un valido tirocinio per contenere – se non addirittura combattere – la cosiddetta 'crisi culturale' che già abbiamo menzionato nella prima parte di questo testo. Col proposito di confermare l'idea dell'uso della stilistica nella didattica, non possiamo fare a meno di citare la seguente affermazione di Burke:

“Nei tempi andati, quando l’insegnamento della retorica era una norma, gli obiettivi di quell’istruzione non erano soltanto rinforzare lo studente affinché completasse con successo i propri studi, ma anche farlo diventare un cittadino migliore col fine di servire al meglio il processo democratico. Può sembrare ottimistico, o perfino bizzarro, constatare che un migliore insegnamento porta ad un migliore apprendimento e forma cittadini migliori che vivono in un mondo migliore, ma questa è la mia visione personale. A posteriori, perciò, mentre praticare la stilistica per l’amore di noi stessi è un esercizio piacevole, praticarla per l’amore dei nostri studenti è una necessità encomiabile.” (Burke 2010: 11; la traduzione è mia).

2.3. Uno sguardo alla stilistica nella didattica fino ad oggi

Tra i primi studiosi che descrissero la collocazione della stilistica nel curriculum scolastico dobbiamo considerare Widdowson (Widdowson 1975), che si riferiva a questa come metodo di analisi piuttosto

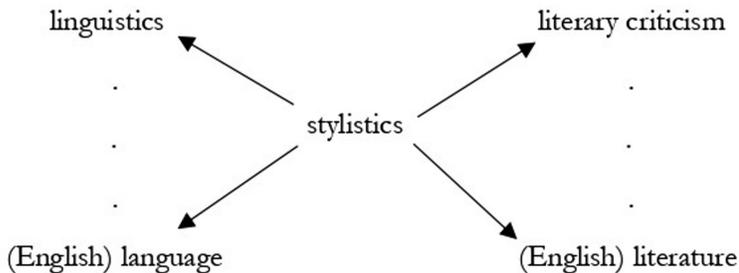


Fig. 2.2. La collocazione della stilistica (Widdowson 1975: 4).

che come una disciplina (Zyngier 2016: 215), o, meglio ancora, come un ponte tra la linguistica e la letteratura (inglese), così come tra la critica letteraria e la lingua (inglese), come illustrato nella Fig. 2.2:

Widdowson spiega come gli apprendenti, attraverso l’uso della stilistica, possano muoversi dalla linguistica alla letteratura e, analogamente, dalla critica letteraria alla lingua. È particolarmente importante per questo libro citare la riflessione condotta da Toolan, il quale, riferendosi agli studenti di inglese come L2, sostiene che “sensibili alle tecniche e agli effetti dei diversi modi creati dalle parole, la stilistica diventa un aiuto per afferrare certi tipi di strutture, tecniche ed effetti.” (Toolan 1990: 42; la traduzione è mia).

Un passo importante nella ricerca dell'impiego della stilistica nella didattica venne dalla conferenza PALA del 1997, tenutasi a Nottingham, Regno Unito, dove venne fondato il gruppo PEDSIG con il preciso scopo di apportare a questo campo di ricerca una cornice teorica. I membri del PEDSIG concordavano sul fatto che, qualora si faccia ricorso alla stilistica nelle lezioni di L1, o di L2, lo scopo principale debba essere il medesimo, ovvero un'attenzione speciale alla lingua utilizzata in un dato testo e la relazione tra il particolare uso di quel linguaggio e i possibili significati ed interpretazioni del testo. Alimentare la consapevolezza linguistica degli studenti è perciò di estrema importanza.

Il lavoro del PEDSIG procedette con lo scopo di "mettere in rilievo la stilistica all'interno della più ampia cornice della linguistica letteraria, collocando la didattica e la ricerca sulla didattica in cima alle nostre agende professionali." (Burke, et al. 2012: 1; la traduzione è mia). La conferenza PALA presso l'università di Sheffield, nel 2008, nonché l'incontro di Middelburg (nei Paesi Bassi) del 2009 profilarono passi ulteriori nel lungo processo di definizione della stilistica nella didattica. Quel progetto di ricerca, in particolare, sfociò nella pubblicazione di un numero speciale dedicato alla stilistica nella didattica di *Language and Literature*, nel 2010, n. 1. Un'ulteriore conferenza PALA, più ristretta, venne organizzata in Ungheria da S. Csábi e J. Zerkowitz nell'aprile del 2010 e il tema della stilistica nella didattica venne anche messo in agenda nella conferenza PALA tenutasi a Genova nel 2011.

Il numero speciale di *Language and Literature* del 2010 sulla stilistica applicata alla didattica, in particolare, rappresentò una fase importante nello sviluppo di questa branca della stilistica. La pubblicazione conteneva degli articoli fondamentali che riportavano le riflessioni sui risultati di diversi progetti di ricerca empirici portati avanti fino al quel momento, come:

- Una ricerca condotta all'università di Rio de Janeiro per esaminare l'analisi della didattica portata avanti per stimolare la consapevolezza letteraria negli studenti. Le autrici di questo progetto di ricerca hanno analizzato come la pedagogia critica possa interagire e dialogare con la stilistica come approccio per lavorare sui testi letterari (Zyngier e Fialho);
- Un'analisi sui processi di apprendimento della stilistica in classe dove l'autrice documenta il processo di progettazione e conduzione di uno studio pilota per verificare se, quando e come gli studenti

sviluppano un approccio all'analisi testuale simile a quelle portate avanti da stilisti professionali (Bellard-Thompson);

- Un'indagine inerente l'apprendimento della stilistica nell'ambito della grammatica portata avanti con un gruppo di studenti di spagnolo in un'università americana. In questo articolo, l'autrice parte dalla critica della distinzione, tipica nelle università americane, tra due livelli di curriculum per gli apprendenti di una lingua straniera. Questo produce un livello di programma più basso incentrato sulle istruzioni in lingua basate su frasi e significati, soprattutto in ambito di interazioni orali, e un livello più alto incentrato sul linguaggio formale, testi letterari e istruzioni su testi, con particolare riguardo alla lettura e scrittura. A parte il fatto che tale divisione è fuorviante per un'idea di comunicazione, lingua e apprendimento linguistico, l'autrice specifica che l'insidia di tale divisione sta nel fatto che la letteratura può essere percepita come diversa dal linguaggio ordinario, perciò lontana dalla 'vita vera', e, conseguentemente, meno 'autentica' (Yáñez Prieto);
- Uno studio di un approccio classico retorico per fornire agli studenti gli strumenti per renderli in grado di scrivere un vero e proprio articolo sulla stilistica. L'articolo fornisce interessanti linee guida su come aumentare la fiducia e la motivazione nelle lezioni di stilistica agli studenti universitari e anche i risultati di un questionario che consente all'autore di maturare un migliore metodo di valutazione (Burke);
- Una riflessione sulla lunga pratica dell'insegnamento della stilistica e della retorica condotta da Nash, un accademico in pensione che, nel suo articolo, si focalizza in particolare su come insegnare un testo complesso, quale è il *Wulf and Eadwacer*.

Tutta la ricerca portata avanti fin qui nel campo della stilistica applicata alla didattica ha preparato un terreno fertile per concepire questa branca come fondamentale nella stilistica e nella linguistica applicata, come P. Canning e P. Simpson sostengono:

“(...) [La] stilistica applicata alla didattica dovrebbe occupare una posizione centrale non solo nella sua disciplina parente, la stilistica vera e propria, ma all'interno delle altre discipline affini che fanno affidamento all'applicazione di modelli linguistici al testo e al discorso. Una caratteristica speciale della stilistica nella didattica, noi sosteniamo, risiede nel suo valore come terreno di prova per modelli e strutture il cui

sviluppo è stato altrimenti interamente interpretato dai linguisti come una 'conoscenza' introspettiva della lingua." (Canning e Simpson, in Burke et al. 2012: 24; la traduzione è mia).

Più avanti gli stessi autori specificano che (ibid.):

"[La] dimensione pedagogica nella stilistica è essa stessa parte di un circolo di comprensione che abbraccia anche il testo (letterario) sotto analisi e il contesto teoretico che sostiene l'analisi stilistica." (Canning e Simpson, in Burke et al. 2012: 24; la traduzione è mia).

Sempre più numerosi sono gli studiosi che hanno iniziato ad interessarsi della stilistica nell'ambito didattico, non solo a livello accademico, dove, ormai, è ampiamente accolta, specialmente in Nord Europa, Regno Unito, Australia, Nuova Zelanda e India, ma anche a livello di scuole superiori. In merito a questo secondo ambito di ricerca, ci si riferisce, con particolare attenzione, a Clark e Zyngier (2003), Giovannelli (2017), Viana e Zyngier (2017) e Cushing (2018).

2.4. Perché abbiamo bisogno della stilistica per insegnare letteratura

Widdowson sostiene che:

"[L'insegnamento della letteratura] non riguarda la trasmissione di fatti e interpretazioni date per scontate, ma lo sviluppo negli apprendenti di procedure interpretative che possano essere applicate ad un ventaglio di usi linguistici, sia letterari che non letterari, in cui essi si imbattono all'interno e all'esterno del contesto formale di apprendimento." (Widdowson 1986 1975]: 84; la traduzione è mia).

Al centro dell'attenzione della stilistica contemporanea si colloca il principio secondo cui il testo letterario è composto di parole, perciò non è possibile separare lo studio della lingua da quello della letteratura. Inoltre la stilistica stessa attinge a strumenti della linguistica e porta avanti analisi di testi letterari usando gli strumenti linguistici con la medesima precisione. È di particolare interesse qui citare Crystal che sostiene:

"Per certe persone la stilistica significa semplicemente 'lo studio della lingua e della letteratura', oppure 'lo studio delle abitudini linguistiche di determinati autori'; ma, secondo me, queste idee sono fuorvianti e un modo rovesciato di approcciarsi alla questione. È vero che il concetto di

‘stile’ è generalmente discusso in ambito letterario, e di solito ristretto a quegli aspetti linguistici che definiscono l’individualità di un singolo autore (o di una corrente letteraria) (...). Ma il dramma, l’originalità, l’espressione vivida che possiamo riscontrare in un linguaggio letterario è solo pienamente interpretabile se noi lo prendiamo in considerazione in contrasto con uno scenario di uso quotidiano della lingua.” (Crystal 1970: 100; la traduzione è mia).

Crystal sottolinea che la lingua di tutti i giorni e la letteratura sono inseparabili e che l’analisi del testo letterario non debba mai ignorare l’analisi della lingua impiegata in quel testo. Nella sua considerazione di inseparabilità tra letteratura e lingua, egli spiega anche come la lingua della letteratura devii dalla lingua ordinaria:

“La lingua letteraria è la lingua che viene usata in un modo speciale; non è mai (...) un riflesso fedele del parlato di ogni giorno e può deviare considerevolmente dalla grammatica e dalle altre norme di quel parlato. (...) [*Non appena*] desideriamo spiegare le basi dell’effetto linguistico letterario, che lo facciamo da soli, o che lo facciano altri, abbiamo bisogno di fare qualche riferimento ai normali schemi di lingua che l’autore ha manipolato col fine di produrre tale effetto.” (Crystal 1970: 100; la traduzione è mia).

L’obiettivo della stilistica in letteratura, perciò, è lo studio di tutte le varietà di lingua:

“per comprendere lo stile letterario, dunque, bisogna prima di tutto essere a conoscenza degli stili non letterari: la letteratura deve essere integrata in un contesto di uso normale per una sua piena interpretazione, poiché, altrimenti, qualsiasi elemento di originalità nella lingua usata verrà oscurato. Ciò perché la stilistica deve essere vista come una disciplina generale, lo studio di tutte le varietà che costituiscono una lingua.” (Crystal 1970: 101; la traduzione è mia).

Crystal e Widdowson sostengono che la letteratura sia intrinsecamente legata alla lingua non letteraria. Perciò, la stilistica, per sua natura, fornisce l’approccio ideale al testo letterario dal momento in cui lo concepisce come discorso. La stilistica analizza come le certe strategie linguistiche, piuttosto che altre, contribuiscono a creare determinati effetti sui lettori. Il principio della letteratura come discorso è fondamentale nella stilistica. Come Hall asserisce,

“il discorso è ‘come qualcosa viene detta’ e ‘come viene letta’, e il contesto in cui la lingua è utilizzata e processata, sia in termini di immediatezza, che in termini linguistici e in più ampi ambiti sociali e culturali, spiega come i significati si manifestino tra coloro che usano la lingua.” (Hall 2005: 2; la traduzione è mia).

Per meglio comprendere fino a che punto la letteratura sia ‘discorso’ e come sia assurdo operare una distinzione tra la lingua quotidiana e la letteratura, con tutte le conseguenze didattiche, Hall specifica:

“portando l’attenzione sul discorso noi indichiamo e scopriamo chi e che cosa noi siamo in dati contesti di comunicazione, come ‘diamo senso’ a noi stessi, agli altri e ai nostri mondi attraverso le nostre risorse comunicative, formulando e riformulando idee, credenze e valori e le nostre relazioni reciproche. L’idea di discorso consente ai ricercatori di ammettere e conferire il giusto peso all’ambito in cui noi siamo regolamentati e diretti nelle nostre scelte di linguaggio quotidiano e amplifica i comportamenti di schemi esistenti, di standard ed aspettative, ma, inoltre, conferisce il giusto peso allo spazio all’agito e alla creatività all’interno di questi regolamenti culturali e sociali. (...) [III] discorso implica non semplicemente un interesse nel significato, nella ‘lingua usata’, ma anche un interesse più ampio e ambizioso in tutti i fattori decisivi ‘oltre’ la lingua usata.” (Hall 2005: 34; la traduzione è mia).

I “fattori decisivi ‘oltre’ la lingua usata” possono essere correlati ad una delle applicazioni della stilistica in didattica, per essere precisi ciò che Burke definiva come “la fase produttiva” (Burke 2010: 8; la traduzione è mia). La fase produttiva, così come l’intero processo stilistico di analisi di un testo letterario come discorso, aiuta ad evitare la tendenza, nell’istruzione a ‘contemplare’ i testi degli scrittore e, invece, incentiva “interventi più attivi, trasformazioni e riscrittura.” (Hall 2005: 37; la traduzione è mia).

L’analisi stilistica di un testo letterario è particolarmente adatta nel contesto della docenza della lingua e della letteratura dal momento in cui la stilistica è la disciplina che, per eccellenza, non considera la letteratura come scissa dal linguaggio quotidiano. La stilistica, insistiamo, considera la lingua letteraria come discorso.

Tali considerazioni offrono un buon punto di partenza per riflettere sulle ragioni dell’impiego della stilistica non solo nelle lezioni di letteratura, ma anche del suo impiego nelle lezioni di inglese come L2 nelle scuole superiori italiane.

La stilistica non viene praticata con sistematicità nelle scuole italiane e, laddove viene impiegata, il livello di analisi è troppo spesso superficiale. Ciò si evince soprattutto dal tipo di attività che mediamente propongono i testi di letteratura inglese analizzati in questo libro. Inoltre, solo alcuni dei docenti di inglese nei licei intervistati (cfr. Parte Prima) fanno riferimento al loro impiego della stilistica in classe nell'analisi di un brano. Questo può essere dovuto a varie ragioni, prima di tutto alla mancanza adeguata di preparazione dei docenti nei confronti della stilistica. Inoltre, la maggior parte dei testi di letteratura inglese nei licei italiani normalmente in uso propongono attività che invitano, per esempio, all'identificazione delle figure retoriche presenti nel brano letterario, ma raramente l'esercizio si spinge oltre l'invito agli studenti di 'esprimere le sensazioni che esse provocano in loro'. Perciò, l'approccio stilistico al testo letterario in classe è ancora unicamente lasciato all'iniziativa del singolo docente e non ci sono ancora spazi dove gli insegnanti possano condividere e scambiarsi le proprie esperienze ed idee in questo ambito.

Tuttavia, un'iniziativa recente dell'università di Lancaster (wp.lancs.ac.uk/corpusforschools, giugno 2021)³ ha visto la creazione di un sito web focalizzato sull'utilizzo dei corpora inerenti la didattica dell'inglese parlato. Si tratta di un progetto aperto agli insegnanti delle scuole secondarie di tutto il mondo, sia di studenti madrelingua inglese, che di inglese come lingua straniera, o seconda lingua parlata. Il suo scopo principale (per quanto riguarda unicamente gli studenti di inglese come L2 o come seconda lingua parlata) è:

“introdurre metodi che riguardino i corpora, o un corpus, nei livelli di apprendimento più basso per insegnare agli studenti l'uso della lingua inglese. Il gruppo di ricerca ha creato dei materiali a disposizione degli insegnanti, ossia delle schede già predisposte per gli studenti e dei suggerimenti per gli insegnanti. Fino ad ora, le schede offrono l'analisi di alcuni schemi linguistici, come l'uso del singolare 'they' come plu-

³ Il lavoro sul progetto è stato reso possibile grazie al finanziamento da parte dell'Economic and Social Research Council (ESRC) e di fondi dell'università di Lancaster. Il progetto è sostenuto dai seguenti soci: Trinity College di Londra, Cambridge University Press, English and Media Centre, commissione di esame AQA. Il team del progetto è rappresentato da: Dana Gablasova (project leader), Vaclav Brezina, Dana Gablasova, Tony Mc Enery, Miriam Meyerhoff e Susan Reichelt (analisi dei dati); Dana Gablasova, Susan Reichelt, Tamsin Arnold, Cyan Cheung (progettazione); Vaclav Brezina e Loveen Dyal (sviluppo della piattaforma online).

rale di 'you' nell'inglese corrente, di come la gente parla del Natale in inglese, di come le conversazioni nelle fiction differiscano dall'inglese reale, di come l'inglese parlato appaia realmente, o perché le persone utilizzino le parolacce nell'inglese parlato.”

Come spiega la homepage del progetto,

“questi schemi possono essere il risultato di processi sociolinguistici, psicolinguistici, e storici nella lingua e possono essere riscontrati nei linguaggi sia di gruppi sociali, che di individui. Il progetto coniuga la linguistica dei corpora, la linguistica applicata, insegnanti e scrittori per sviluppare materiali e piattaforme online che registrino le scoperte basate sui corpora, nonché per garantire l'accesso diretto ai corpora per insegnare come l'inglese sia realmente usato in determinate situazioni.”

Questa iniziativa ha il merito di diffondere l'uso della stilistica applicata ai corpora linguistici nei livelli più bassi di istruzione e anche in contesti di apprendimento dell'inglese come L2. Inoltre ha anche creato uno spazio virtuale dove insegnanti di tutto il mondo possono condividere e paragonare le proprie esperienze. Si tratta, senza dubbio, di un'iniziativa innovativa che mostra la possibilità di introdurre il mezzo della stilistica in classe, sia trattando un corpora, che un testo letterario, tra gli scopi di questo testo.

La prima ragione per introdurre l'approccio stilistico in una lezione di letteratura inglese in un contesto liceale è che questo demistifica il testo stesso e lo rende 'leggibile' per gli studenti. Trasformando gli apprendenti in esploratori, essi sono coinvolti attivamente nel processo di analisi linguistica e di costruzione del significato. Inoltre, il ruolo attivo degli studenti nell'analisi del testo e nella negoziazione di significati centra l'obiettivo delle *Indicazioni Nazionali* del 2010, laddove si parla di porre gli apprendenti al centro dell'attenzione didattica poiché gli studenti sono concepiti come protagonisti delle proprie scoperte culturali. Questo non significa che praticare un approccio stilistico nella didattica sia un compito semplice, ma bisogna pensare a quanto questo stimoli l'abilità introspettiva degli studenti, incoraggi la loro creatività, li conduca a compiere processi analitici insegnando loro che nulla è mai dato – o creduto – per scontato e li introduce alle strategie comunicative. Gli stilisti sostengono che qualsiasi testo letterario sia un prodotto linguistico, 'discorso', perciò aperto all'esame minuzioso e all'analisi nello stesso modo di qualsiasi altro prodotto sociale. Gli

studenti possono constatare che, tra i vari tipi di linguaggi, la lingua letteraria è particolarmente 'speciale' e gli insegnanti possono guidarli verso quegli aspetti di 'defamiliarizzazione' del testo per giungere a comprendere perché quel dato testo è così 'atipico'.

Ci possono essere innumerevoli attività da proporre in una lezione di inglese L2 agli adolescenti per esplorare un testo letterario, ovviamente in base al livello linguistico degli studenti e, naturalmente, in base al testo scelto. Comunque, è un fatto innegabile che la pratica dell'analisi stilistica apre le menti degli adolescenti per andare oltre le apparenze, dato che è proprio della stilistica trascendere le apparenze, e perché no, andare oltre la banalità. In un mondo che sembra favorire l'apparenza a scapito della sostanza, dove un immenso numero di messaggi è trasmesso via social spesso con linguaggi semplicistici e con lo scopo di esprimere sensazioni istintive senza una base di razionamento, la pratica della stilistica può rappresentare un esercizio salutare. La stilistica sicuramente apre la mente degli adolescenti aiutandoli ad andare in profondità nella decodifica dei messaggi e nell'uso della lingua in modo consapevole. Essa coinvolge gli studenti in modo attivo, impegnandoli in pratiche di analisi in cui essi sono i veri protagonisti dal momento che viene chiesto loro di esprimere ciò che realmente pensano (una pratica didattica che dovrebbe essere utilizzata frequentemente con gli adolescenti) e di motivare le proprie opinioni.

Inoltre, la stilistica nella didattica può essere impiegata per guidare gli studenti nella scoperta del metalinguaggio letterario e spiegare le scelte linguistiche operate presenti nel testo. Questo processo di consapevolezza letteraria può preparare la via per un'altra branca della stilistica, vale a dire l'analisi del discorso critico (*Critical Discourse Analysis*, CDA, in inglese), che si può sfruttare anche in contesti di progetti CLIL, come in storia e filosofia, ma anche nel linguaggio scientifico. L'attenzione rivolta alla forma linguistica, vale a dire come il significato sia 'costruito' in un certo contesto, fornisce fruttuose opportunità per espandere il vocabolario degli studenti e le loro abilità nel campo grammaticale, ma, soprattutto, li stimola a riflettere sulle strategie per esprimere significato e sulle potenzialità della lingua.

Di particolare interesse della stilistica applicata alla didattica sono i progetti condotti da Zyngier e altri ricercatori nel campo della 'consapevolezza letteraria', un concetto che venne dapprima esaminato da Zyngier nel 1994 e che in seguito ella riassunse e sviluppò ulte-

riormente nelle sue ricerche successive (Zyngier 1994, Zyngier 2006, Zyngier e Fialho 2007, Zyngier e Fialho 2010, Zyngier e Viana 2017). Lo studio di Zyngier apre con una definizione di consapevolezza che implica conoscenza, coinvolge i sensi, attiva l'interesse e, infine, si incentra sullo sforzo dell'apprendente. Zyngier asserisce che la consapevolezza, e quella letteraria in particolare, "può essere insegnata in modo sistematico e che gli studenti possono essere allenati fino ad un livello di discernimento." (Zyngier 1993: 3; la traduzione è mia). Di qui, la consapevolezza è una tecnica che sensibilizza gli studenti al testo letterario e implica l'azione diretta del discente. Essa, infatti, implica che gli studenti, in quanto lettori, non solo sono resi partecipi attivi nel processo di costruzione di significato, ma sono anche messi nelle condizioni di sviluppare un linguaggio che li aiuta ad esprimere le loro esperienze estetiche. Col fine di spiegare meglio che cosa sia la consapevolezza letteraria, Zyngier propone la differenza tra coloro che 'sentono' la musica e coloro che la 'ascoltano' e a questi associa le categorie di 'intuizione' e 'consapevolezza'. Durante un concerto, l'attenzione di chi sente è vaga e verosimilmente la mente di queste persone inizia a fare associazioni libere e a tentare una rigida interpretazione personale di un brano. Al contrario, coloro che ascoltano percepiscono e costruiscono relazioni tra suoni e li seguono con attenzione durante l'esecuzione. Se noi trasponiamo questo esempio alla lettura, possiamo dire che coloro che sentono sono simili ai lettori intuitivi, coloro che leggono per rilassarsi e il cui piacere non deriva da una riflessione critica. Diversamente, i lettori consapevoli sviluppano un coinvolgimento attivo nella costruzione di significati, sono in grado di osservare i fenomeni ed esplorare come il linguaggio è impiegato per creare certi effetti. Questo tipo di lettori riesce a coinvolgersi in interpretazioni valide di un testo focalizzando la propria attenzione sugli aspetti formali della lingua utilizzata in esso. Procedendo con la sua spiegazione, Zyngier specifica che:

"[L] intuizione è la risposta immediata ed è soggetta ad un certo grado di variabilità, sulla base delle differenze tra lettori. La consapevolezza si costruisce. Essa implica la riflessione circa l'atto di reazione stessa. Di conseguenza, l'intuizione è il primo momento in una esperienza letteraria." (Zyngier 1994: 9; la traduzione è mia).

L'intuizione è innata ma, secondo Zyngier, può essere raffinata attraverso l'esperienza. Inoltre, dal momento in cui il linguaggio letterario è caratterizzato da deviazioni, l'attività di lettura e analisi dei testi letterari è un buon esercizio per ridurre gli automatismi. Intuizione e consapevolezza sono, di conseguenza, "due momenti diversi dello stesso processo." (Zyngier 1994: 12; la traduzione è mia). L'intuizione è quel processo di rapide connessioni nel cervello del lettore, troppo rapide per essere osservate e messe a fuoco. La consapevolezza è quella attività mentale che ritarda questo processo e opera retrospettivamente per assemblare ed analizzare i pensieri di una persona. Stimolare la consapevolezza letteraria negli studenti, non la semplice intuizione, implica evitare domande con risposte automatiche. Implica chiedere agli studenti di esprimere gli effetti che un testo produce in loro col fine di analizzare quali schemi testuali causano tali effetti. Gli studenti presto si accorgono che certe impressioni sono motivate da specifiche strategie linguistiche che mirano a creare determinati effetti. Tale pratica addestra gli studenti ad essere in grado di identificare futuri schemi linguistici e rende i discenti più assertivi e convincenti nelle loro interpretazioni. Anche se Zyngier ha riconosciuto a Widdowson il merito di collocare la stilistica in un contesto didattico, ella preferisce non considerare la stilistica come un metodo di analisi, ossia il ponte tra la linguistica e la critica letteraria e la letteratura (inglese) con la lingua (inglese). Ella piuttosto la configura come una disciplina, vale a dire "un set di abilità, concetti, modi di pensare e associata con un'area particolare dell'indagine umana." (Zyngier, citando Widdowson 1993: 62; la traduzione è mia). Zyngier, inoltre, cri-

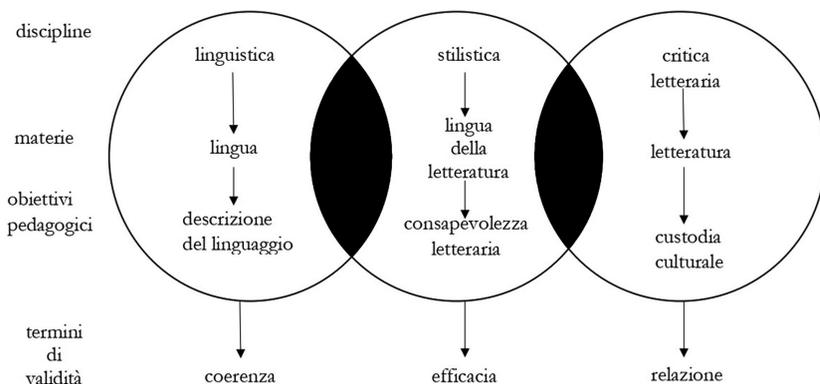


Fig. 2.3. da Zyngier, 1994: 63. "La collocazione della stilistica" (la traduzione è mia).

tica la visione di Widdowson secondo cui la critica letteraria tratta del messaggio di un testo, mentre la linguistica ne analizza il codice poiché, secondo la studiosa, “codice e messaggio non possono essere visti come isolati tra loro. La scelta delle forme linguistiche necessariamente genera significato.” (Zyngier 1994: 629; la traduzione è mia). Andando oltre il diagramma di Widdowson (Fig. 2.2), Zyngier propose il diagramma della Fig. 2.3 per illustrare la collocazione della stilistica:

Sebbene ci siano delle aree di sovrapposizione, la linguistica, la stilistica e la critica letteraria sono tre discipline distinte. È evidente dal diagramma che:

- L'obiettivo della linguistica è analizzare come lavora la lingua, cioè descrivere la lingua, i suoi termini di validità e la coerenza;
- La critica letteraria riguarda contesti storici, ideologici e anche intertestuali con lo scopo di criticare, analizzare, investigare e verificare le manifestazioni culturali; il suo termine di validità è la rapportabilità;
- La stilistica è una disciplina autonoma che si occupa di processi interpretativi e il suo obiettivo è sensibilizzare i lettori attraverso l'analisi dei modelli linguistici in un testo, col fine di spiegare le ragioni di determinati effetti; il suo termine di validità è l'efficacia.

Come conclude Zyngier:

“in poche parole, la linguistica può essere considerata soprattutto come lo studio della lingua inserita in un sistema (sociale o meno), la critica letteraria vede i testi e la lingua come artefatti culturali e la stilistica studia quello che può fare la lingua, come può essere impostata per dare origine a determinati effetti e come le scelte linguistiche siano dipendenti dal contesto culturale. Riconosciamo senza dubbio delle aree di sovrapposizione poiché delle distinzioni nette non possono davvero essere tracciate.” (Zyngier 1994: 64; la traduzione è mia).

Tale collocazione della stilistica spiega perché questa disciplina abbia un alto valore nel campo della didattica, sia in contesti di apprendimento di L1 che di L2, come Zyngier asserisce, citando Toolan:

“per gli studenti di letteratura inglese non madrelingua e per quelli non ancora sensibili alle arti e agli effetti che si possono creare con le parole, la stilistica è un aiuto concreto per impadronirsi di certi tipi di strutture, arti ed effetti.” (Toolan 1990: 42; la traduzione è mia).

Una didattica improntata sulla stilistica comporta una pratica costante dell'analisi stilistica dei testi letterari con lo scopo di potenziare la consapevolezza letteraria negli apprendenti adolescenti e di fornire loro le giuste abilità per sostanziare le proprie osservazioni. Quando le lezioni di letteratura si svolgono con il contributo della stilistica, gli studenti non solo apprendono fatti sugli autori e la loro produzione letteraria, ma apprendono anche le strategie linguistiche, ossia perché e come queste strategie producono certi effetti sul lettore. Gli studenti fanno un'esperienza estetica e hanno perfino la possibilità di subire delle trasformazioni grazie a tale esperienza. La letteratura e il suo linguaggio possono promuovere la consapevolezza letteraria nei discenti e renderli capaci di esprimere e sostanziare le proprie interpretazioni del testo letterario. L'approccio stilistico al testo letterario può essere utilizzato anche in contesti di inglese come L2 e

“i lettori di letteratura (...), in particolare i lettori di una L2, effettivamente si soffermano più a lungo dei madrelingua su parole e ricordano meglio certi aspetti linguistici rispetto ai lettori 'ordinari' di altri tipi di scrittura.” (Hall 2005: 15; la traduzione è mia).

Secondo quanto sostiene Hall, paradossalmente gli studenti di inglese come L2 sono nella condizione di cogliere ciò che è 'deviante' in un testo prima di un parlante nativo. Gli studenti di L2 sono guidati nell'impiego della stilistica nell'analisi del testo nella stessa maniera in cui lo sono i parlanti nativi. Il linguaggio letterario può essere molto complesso e gli studenti sono aiutati dalla stilistica nella decodifica di questo linguaggio così 'esigente'. Hall sostiene che:

“La letteratura (o un elemento di questa, come la narrativa, o una metafora) è un tipo di super-genere che può apparire come più arduo per i suoi lettori rispetto ad altri generi maggiormente prevedibili, come una lettera commerciale o un bollettino medico.” (Hall 2005: 37; la traduzione è mia).

Detto in modo più semplice, attraverso un approccio stilistico al testo letterario, gli studenti di inglese come L2 sono guidati nell'analisi della lingua letteraria come discorso, ossia, come sintetizza Hall, in una:

“[L]ingua (...) vista come attività in itinere in cui le persone formano i propri mondi e a loro volta sono formati dai mondi (o parole) degli altri.” (Hall 2005: 244; la traduzione è mia).

Insegnare letteratura implica occuparsi di altre culture, specialmente quando si parla di contesti di inglese come lingua straniera. Zyngier (1994b) chiede agli studiosi di riflettere sul fatto che non è utile per gli insegnanti di inglese come L2 trattare la letteratura solo come un mezzo per presentare le idee e i sentimenti più importanti di una nazione, o come un modo per far memorizzare agli studenti etichette stereotipate su autori e testi. Queste modalità sono fortemente incentrate sul docente e dovrebbero ormai essere abbandonate. Insegnare letteratura col fine di incrementare il lessico degli studenti e la loro conoscenza delle strutture linguistiche, a parte che deve essere meno incentrata sul docente, rappresenta un modello che privilegia solo la lingua. Si può perseguire un ulteriore modello che mette in pratica l'impiego dell'approccio stilistico al testo letterario. In un tale ambito, gli apprendenti adolescenti sono resi capaci di:

- Osservare la lingua di un testo;
- Analizzare le scelte lessicali dell'autore e confrontarle con altre possibilità (ossia notare ciò che 'devia' dalla norma);
- Discutere le implicazioni culturali di queste scelte e confrontarle coi loro modelli culturali.

In un contesto simile di lezione di letteratura gli studenti sono impegnati in compiti interculturali e incoraggiati a riflettere sulle diverse culture.

Per quanto riguarda la situazione nei licei italiani, la presenza della letteratura inglese come materia non è mai stata messa in discussione. Il nodo centrale è come questa venga insegnata e quanto efficace sia il suo studio per i discenti. La nostra posizione è che la letteratura è una forma espressiva fondamentale di immaginazione e creatività, dove tutte le sfumature dell'animo umano sono state trattate, dove non si presenta nessuna verità universale valida per chiunque, dove vengono presentate e contrastate tutte le idee possibili, dove la lingua presenta continui cambiamenti. Da questo punto di partenza, la letteratura è uno strumento di enorme importanza per l'acquisizione linguistica, anche di una lingua straniera, e la stilistica applicata al testo letterario è un valido strumento per mettere insieme la lingua per mezzo della letteratura e la letteratura per mezzo della lingua.

L' 'approccio comunicativo' come metodo di insegnamento della lingua che è venuto sviluppandosi fin dagli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso ha senza dubbio portato ad una riconsiderazione della

collocazione della letteratura nei curricula scolastici con una conseguente ricontestualizzazione del valore del testo letterario, ora percepito come un esempio 'autentico' di lingua, sebbene caratterizzato da un uso immaginativo e rappresentativo della lingua. La letteratura, intanto, garantisce

“un’opportunità per sviluppare l’acquisizione del lessico, lo sviluppo di strategie di lettura e l’esercizio del pensiero critico, vale a dire, le abilità di ragionamento.” (Kramsh e Kramsh 2000: 567, citato in Carter 2010; la traduzione è mia).

Nella sua ricognizione delle pratiche e delle applicazioni didattiche dell’analisi stilistica, Carter sottolinea come l’introduzione di un nuovo approccio comunicativo all’insegnamento della letteratura favoriva una nuova concezione del linguaggio letterario come in continuità con altri tipi di discorsi (Carter 2010). Di qui, anche la letteratura poteva essere impiegata per pratiche didattiche simili a quelle utilizzate per trattare altri tipi di testi con lo scopo di sviluppare abilità importanti, come quella della lettura. Un tale contesto spalancava le porte all’analisi linguistica del testo letterario.

Ciò che è nuovo, paragonato all’approccio al testo letterario in classe, di cui abbiamo appena parlato, è che la stilistica viene applicata come metodologia comune nella didattica della letteratura nella scuola secondaria superiore, con particolare riguardo ai licei. Carter sostiene che un approccio letterario ai testi letterari è di enorme valore sia in contesti di inglese come prima lingua, che in quelli di L2. Secondo Carter, la stilistica offre:

“[U]na spiegazione di come i testi siano compresi e interpretati dai lettori, maggiormente in termini delle loro interazioni con l’organizzazione linguistica del testo. La stilistica è stata, perciò, utilizzata per rendere esplicito e ritracciabile come si sia giunti a quella interpretazione, o come si siano rivelati nuovi aspetti interpretativi.” (Carter 2010: 2; la traduzione è mia.)

Sebbene Carter citi le perplessità espresse da alcuni studiosi che sostengono che la stilistica possa solo fornire una applicazione troppo ‘meccanicista’ e che non possa, per questo, essere appropriata per livelli più bassi di istruzione, Carter sostiene, invece, che questa disciplina abbia grandemente contribuito al miglioramento della didattica

della letteratura, sia in contesti di inglese come lingua madre, che in quelli di L2. In particolare egli apprezza tutte le pratiche di 'trasformazione del testo', come, per esempio:

"(...) utilizzare l'analisi comparativa del testo per mezzo di processi di riscrittura da diversi punti di vista e angolazioni che 'traducano' il testo da un mezzo ad un altro lungo un asse dal parlato allo scritto, dal verbale al visuale, dal testuale al drammatico." (Ibid 2010: 3; la traduzione è mia).

Egli asserisce, inoltre, quanto segue:

"Una volta ancora il valore emergente di questo lavoro è il suo interesse nel guidare gli apprendenti attraverso processi di lettura e coinvolgerli in ciò che un tale processo rivela per la comprensione del significato dei testi, non al fine di rivelare alcun significato universale, ma per ciò che esso può rivelare al lettore in diversi contesti sociali e culturali, dentro e fuori la classe." (Ibid., 2010: 2; la traduzione è mia).

Sono stati pubblicati innumerevoli studi empirici sull'impiego della stilistica nella didattica, la maggior parte dei quali in contesti di apprendimento universitario. Tuttavia, la ricerca in merito ai livelli di apprendimento di liceo è considerevolmente avanzata. Cushing ha recentemente mostrato interesse proprio in questo ambito, insistendo sulla formazione dei docenti, sulla riprogrammazione dei corsi di grammatica e sull'integrazione della teoria del *reader-response* in classe (Cushing 2018). Quel che sembra essere particolarmente interessante è che Cushing insiste sulle seguenti idee centrali di insegnamento della grammatica che comportano l'analisi dei testi letterari:

- La grammatica dovrebbe essere insegnata in contesti di testi autentici;
- Gli studenti dovrebbero discutere sulle strutture grammaticali in riferimento alla loro capacità di formare dei significati e al loro potenziale di creare effetti nella mente del lettore;
- Si dovrebbe utilizzare una metalingua come mezzo per attivare un'analisi più sistematica;
- Gli studenti dovrebbero essere invitati ad offrire un'interpretazione di un testo senza scostarsi da questo (Cushing 2018: 274; la traduzione è mia).

Convinto del fatto che i recenti risultati della ricerca sulla ricezione del lettore dovrebbero essere una "componente integrale della stilistica",

Cushing critica le abitudini della docenza della letteratura incentrata sull'insegnante, quindi laddove gli insegnanti di scuola semplicemente trasmettono le loro proprie interpretazioni dei testi letterari agli studenti. In un tale contesto, gli studenti sono concepiti come ricettori di opinioni 'giuste' e le risposte a cui sono invitati di fornire sono spesso richieste di essere apprese 'a pappagallo'. Gli studenti non sono, quindi, considerati come esseri aventi un ruolo importante nella costruzione di significati e interpretazioni dei testi e, per questo, sono spesso scoraggiati a dare voce alle loro opinioni. Secondo Cushing, una buona pratica stilistica nel campo dell'insegnamento della letteratura

“presenta una maniera importante per formare l'esperienza della lettura e per mettere in primo piano il ruolo dello studente nella risposta del lettore.” (Ibid 274; la traduzione è mia).

L'impiego della stilistica in classe, dunque, secondo gli spunti suggeriti da Cushing, offrono un valido spunto per arricchire, e dare una risposta – chissà – al dibattito sul ruolo dello studente come meri fruitori/lettori o critici letterari. Chi scrive è convinta che l'impiego della stilistica, fondamentale, riporti lo studente al centro del proprio apprendimento attraverso l'osservazione e l'analisi critica del linguaggio, sebbene guidato da un insegnante il cui ruolo, comunque, è quello di facilitatore delle scoperte degli studenti. Un costante impiego della stilistica forma lo studente come “bravo lettore” e altrettanto “bravo critico”: due ruoli non in contrasto, ma complementari e soprattutto utili per colmare il divario tra conoscenze e competenze linguistiche e letterarie a scuola.

Recentemente Giovanelli ha apportato un interessante contributo all'applicazione della stilistica nelle scuole primarie e secondarie (Giovanelli 2017). La sua ricerca integra la *text world theory* nell'insegnamento della poesia. Giovanelli mira a mostrare come l'ambito stilistico della *text world theory* (cita studi di Werth 1999 e Gavins 2007) possa essere impiegato con adolescenti per stimolare la loro visione critica nell'analisi dei modi in cui un testo letterario, come una poesia, operi. Egli inoltre afferma che l'applicazione della *text world theory* sia una buona strategia per stimolare negli studenti la consapevolezza della lingua e, al contempo, per aiutare gli insegnanti a meglio comprendere l'interazione tra apprendente e testo letterario.

Conclusioni

Con lo scopo di spiegare le ragioni dell'introduzione della stilistica nella scuola, questa sezione è stata divisa in due parti principali: la prima parte tratta della definizione della stilistica, delle sue origini e principi fondanti, interessi e campi di applicazione. La seconda parte si focalizza maggiormente su uno di questi campi di applicazione, vale a dire come la stilistica possa essere impiegata nella didattica. Prima di entrare nello specifico del perché ci sia la necessità di insegnare la letteratura agli adolescenti impiegando la stilistica, ci è sembrato necessario fornire qualche spiegazione su cosa sia la stilistica, il suo sviluppo e, dunque, le ragioni della sua centralità nella didattica della letteratura.

Questo testo sostiene fortemente l'idea che sia possibile, e soprattutto che sia di grande valore, un approccio stilistico alla letteratura in classe, con particolare riferimento ai licei italiani. La stilistica considera il testo letterario come discorso e gli studiosi concordano sul fatto che esista una relazione privilegiata tra questa disciplina e la didattica. Una parte del capitolo è stata dedicata al dibattito sulla collocazione della stilistica in relazione agli studi linguistici, la letteratura e gli studi culturali per mostrare che la stilistica contemporanea è considerata una disciplina e non solo un metodo di approccio al testo. La sua particolare collocazione tra la linguistica (lingua e descrizione della lingua) e critica letteraria (studi culturali e letteratura), conferisce a questa disciplina un enorme valore per la didattica della letteratura, anche in contesti di inglese come L2 nelle scuole secondarie superiori di secondo grado, come le recenti ricerche empiriche mostrano. Tra questi studi, spiccano i progetti di ricerca condotti da Zyngier (et al.), con particolare riguardo al suo principio della "consapevolezza letteraria" degli studenti che è implicita nella stilistica applicata alla didattica, ovvero la sensibilità estetica e il potere simbolico del testo. La pratica della stilistica nella lezione di letteratura implica un processo di partecipazione attiva degli studenti nella costruzione di significato e li rende capaci di sviluppare un linguaggio che li aiuti a descrivere le proprie esperienze estetiche. Adottare un approccio stilistico al testo letterario in classe evita che gli insegnanti si pongano al centro dell'azione didattica, ossia quella modalità per cui gli studenti sono tenuti a memorizzare etichette stereotipate su autori e testi e ai quali vengono fornite le cosiddette risposte 'giuste'. Gli stilisti insistono sull'idea che

un testo letterario, come qualsiasi altra tipologia di testo, sia un prodotto della lingua, dunque la letteratura è un esempio di lingua autentica. Di conseguenza, utilizzando le parole di Giovanelli, nella stilistica applicata alla didattica:

“[I] testi letterari non sono da trattare come scrigni misteriosi di segreti nascosti in attesa che qualche critico dotato riesca a decodificare, ma piuttosto punti di interazione e ulteriori potenziali interazioni tra uno scrittore e un lettore in un contesto reale.” (Giovanelli 2017: 216; la traduzione è mia).

Una didattica in classe incentrata sulla stilistica stimola gli studenti anche in attività di produzione, come usi creativi della lingua, dove essi possano impiegare le strategie linguistiche non appena analizzate. Questo significa che non solo un approccio stilistico favorisce un processo di potenziamento linguistico, ma anche creativo. Perciò gli studenti sono stimolati a mettere in pratica attivamente le loro abilità linguistiche. In questa sezione, abbiamo fatto cenno anche alle ultime ricerche empiriche di progetti di ricerca condotti nella scuola secondaria superiore di secondo grado.

Quel che appare evidente è che in Italia manchi ancora questo tipo di ricerca empirica.

Bibliografia:

- BARRY, P., (2002 [1995]), *Beginning Theory*, Manchester: Manchester University Press.
- BELLARD-THOMSON, C., (2010), “How students learn stylistics: Constructing an empirical study”, in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 19 (1); pp. 35 – 57.
- BRADFORD, R., (2005 [1997]), *Stylistics*, London and New York: Routledge.
- BRUMFIT, C. J, Carter, R. A., (1986) *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- BURKE, M., (2010), “Rhetorical pedagogy: Teaching students to write a stylistic paper”, in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 19 (1); pp. 77 – 98.
- BURKE, M., (2010), “Why care about pedagogical stylistics?”, in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 19 (1); pp. 7 – 11.
- BURKE, M., (ed.) (2014), *The Routledge Handbook of Stylistics*, London and New York: Routledge.

- BURKE, M., Csábi, S., Week, L., Zerkowitz, J., (2012), *Pedagogical Stylistics – Current Trends in Language, Literature and ELT*, London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.
- CARTER, R. A., (1997), *Investigating English Discourse. Language, Literacy and Literature*, London & New York: Routledge.
- CARTER, R. A., Long, M. N., (1987), *The Web of Words. Exploring Literature through Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARTER, R. A.; (2010), "Methodologies for Stylistic Analysis: practices and pedagogies", at: DOI: 10.1007/978-1-137-06574-2_4; (ultimo accesso: 22 sett. 2020).
- CARTER, R. A., Stockwell, P., (2006), "Stylistics: Retrospect and Prospect", preso ed adattato da Peter Stockwell, "A Stylistic Manifesto", in S. Csábi and J. Zerkowitz (eds.), *Textual Secrets: The Message of the Medium*, Budapest: Eötvös Loránd University Press; pages 65 – 75 e Peter Stockwell (2006), "Language and literature: stylistics", in B. Aarts and A McMahon (eds.), *The Handbook of English Linguistics*, Oxford: Blackwell; pp. 742 – 758.
- CLARK, U., Zyngier, S., (2003), "Towards a Pedagogical Stylistics", in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 12 (4); pp. 339 – 351.
- CLARK, R., (1992), "Principles and practice of CLA in the classroom", in Fairclough, N., (ed.), *Critical Language Awareness*, London and New York: Longman; pp. 117 – 140.
- CRYSTAL, D., (1970), "New Perspectives for Language Study. 1: Stylistics", in *English Language Teaching – academia.edu* [pdf]; (ultimo accesso: 1 febb. 2020).
- CUSHING, I., (2018), "Stylistics goes to school", in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 27 (4); pp. 271 – 285.
- FABB, N., (2007), *The Teaching of Stylistics*, at: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2755.html>; (ultimo accesso: 3 febb. 2020).
- FOGAL, G. G., (2015), "Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: A synthesis of empirical research", in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 24 (1); pp. 54 – 72.
- FOWLER, R., (ed.), (1975), *Style and Structure in Literature: Essays in The New Stylistics*, Oxford: Basil Blackwell.
- GAVINS, J., (2007), *Text World Theory: An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- GIBBONS, A., Whiteley, S., (2018), *Contemporary Stylistics. Language, Cognition, Interpretation*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- GIOVANELLI, M., (2017 [2010]), "Pedagogical stylistics: A text world theory approach to the teaching of poetry", in *English Education – Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, Oxford (UK) and Malden (USA): Blackwell Publishing; anche su: <https://doi.org/10.11>

- 11/17548845.2010.11912416 (pubblicazione online: 29 dic. 2017); (ultimo accesso: 3 febb. 2020).
- HALL, G., (2005), *Literature in Language Education*, London: Palgrave Macmillan.
- HALL, G., (2014) 'Pedagogical Stylistics', in Burke, M. (ed.), *The Routledge Handbook of Stylistics*, Routledge: London and New York; pp. 239 – 252.
- HALL, G., (2018), "Literature and the English language", in: Seargeant, P, Hewings, A, Pihlaja, S., (eds.), *The Routledge Handbook of English Language Studies*; London and New York: Routledge; pp. 265–279.
- HALLIDAY, M. A. K., (1978), *Language and Social Semiotic*, London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K., (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold.
- HAMILTON, C., (2006), "Stylistics or Cognitive Stylistics?", *Société de Stylistique Anglaise*, (28); <http://stylistique-anglaise.org/document.php?id=540&format=print> (ultimo accesso: 3 febb. 2020).
- HARRISON, C., Nuttal, L., (2018), "Re-reading in stylistics", *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 27 (3); pp. 176 – 196.
- JEFFRIES, L., McIntyre, D., (eds.), (2011), *Teaching Stylistics*, Hampshire, New York: Palgrave MacMillan.
- LAMBROU, M., Stockwell, P., (eds.), (2007), *Contemporary Stylistics*, London: Continuum.
- LECERCLE, J. J., (1993), "La stilistique est morte, vive la stilistique", in *Revue belge de Philologie et Histoire*, Brussels, Année 1993 (71-3); pp. 551 – 554.
- LEECH, G., Short, M., (2007 [1981]), *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*, London: Longman.
- MONTINI, D., (2017), "Stylistics Reloaded: Tradition and Prospects of an Impure Discipline", in *Fictions – Studi sulla narratività*, XVI, "Style and Stories. Contemporary Stylistics and Narrativity", Pisa, Roma: Fabrizio Serra Editore.
- MONTINI, D., (2020), *La Stilistica Inglese Contemporanea*, Roma: Carocci Editore.
- NØRGAARD, N., Montoro, R., Busse, B., (2010), *Key Terms in Stylistics*, London, New York: Continuum.
- O'HALLORAN, K., (2015), "Creating a film poem with a stylistic analysis: A pedagogical approach", in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 24 (2); pp. 83 – 107.
- SHORT M., (1996), *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, London: Longman Pearson Education.
- SIMPSON, P., (2004), *Stylistics – A Resource Book for Students*, London and New York: Routledge.
- SORLIN, S., (2014), "The 'indisciplinarity' of stylistics", in: DOI:10.2478/toppling-2014-0008; (ultimo accesso: 20 dic. 2019).
- SOTIROVA, V., (ed.), (2015), *The Bloomsbury Companion of Stylistics*, London, New York: Bloomsbury.

- STOCKWELL, P., Whiteley, S., (eds.), (2014), *The Cambridge Handbook of Stylistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TIMUCIN, M., (2001), "Gaining insights into alternative teaching approaches employed in an EFL literature class", in *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n. 24; Siviglia: Editorial Universidad de Sevilla; pp. 269 – 293.
- TOOLAN, M., (1990), *The Stylistics of Fiction: A Literary-Linguistics Approach*, London and New York: Routledge.
- TOOLAN, M., (1998), *Language in Literature: An Introduction to Stylistics*, London: Arnold.
- VERDONK, P., (2006), "Style", in Brown, K., (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd ed., vol. 12, Oxford: Elsevier; pp. 196 – 210.
- VIANA, V., Zyngier, S., (2017), "Exploring new territories in pedagogical stylistics: An investigation of high-school EFL students' assessments", in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 26 (4); pp. 300 – 322.
- WALE K., (2014), "The stylistic tool-kit: methods and sub-disciplines", in *The Cambridge Handbook of Stylistics*, Stockwell P. and Whitley S. ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- WALE, K., (2016 [1990]), *The Dictionary of Stylistics*, London and New York: Routledge.
- WATSON, G., Zyngier, S., (eds.), (2007), *Literature and Stylistics for Language Learners – Theory and Practice*, Hampshire, New York: Palgrave MacMillan.
- WERTH, P., (1999), *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*, London: Longman.
- WHITELEY, S., Canning, P., (2017), "Reader response research in stylistics", in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; vol. 26 (2); pp. 71 – 87.
- WIDDOWSON, H. G., (1986 [1975]), *Stylistics and the Teaching of Literature*, Essex: Longman.
- wp.lancs.ac.uk/corpusforschools; (ultimo accesso: 23 giu. 2021).
- ZYNGIER, S., (1994a), *At the Crossroads of Language and Literature: Literary Awareness, Stylistics, and the Acquisition of Literary Skills in an EFLit Context*, Birmingham: University of Birmingham.
- ZYNGIER, S., (1994b), "Literature in the EFL Classroom: Making a Come-back?", *PALA Occasional Papers*, No. 6; <http://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/paper06.pdf>; (ultimo accesso: 12 sett. 2020).
- ZYNGIER, S., (2001), "Towards a cultural approach to stylistics", in *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n. 24; Siviglia: Editorial Universidad de Sevilla; p. 365 – 380.
- ZYNGIER, S., (2006), "Stylistics: Pedagogical Applications", in Brown, K., (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed-), Vol. 12; Oxford: Elsevier; pp. 226 – 232.

- ZYNGIER, S., (2016), 'Pedagogical Stylistics: Charting Outcomes', in Sotirova V. (ed.) *The Bloomsbury Companion to Stylistics*, London, New York: Bloomsbury Publishing Plc.; pp. 208 – 230.
- ZYNGIER, S., Fialho, O., (2010), "Pedagogical Stylistics, Literary Awareness and Empowerment: a Critical Perspective", in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; Vol. 19, pp. 13 – 33.
- ZYNGIER, S., Fialho, O., et al., (2007), "Revisiting Literary Awareness", in Watson, G., Zyngier, S., (eds.) *Literature and Stylistics for Language Learners*, London: Palgrave Macmillan.
- ZYNGIER, S., Viana, V., (2017), "Exploring new territories in pedagogical stylistics: An investigation of high-school EFL students' assessments", in *Language and Literature*, SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; Vol. 26; pp. 300 – 322.
- ZYNGIER, S., (2020), "Postscript: Pedagogical stylistics: Past and future", in *Language and Literature*, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; Vol. 29(4); pp. 446–453.

3. Arricchire il programma di letteratura inglese nei licei con le letterature inglesi nel mondo

“I prodotti spirituali delle singole nazioni diventano patrimonio comune. La unilateralità e la ristrettezza nazionale diventano sempre più impossibili, e dalle molte letterature nazionali e locali esce una letteratura mondiale.”¹

Marx ed Engels, *Il Manifesto Comunista*

“Un’opera può entrare nella letteratura mondiale incarnando quelli che sono intesi come temi e valori universali, cosicché il dettaglio culturale locale può essere considerato secondario, o perfino irrilevante.”²

D. Damrosch, *What is World Literature?*

3.1. Che cosa intendiamo per letterature del mondo in inglese

Dobbiamo a Goethe l’onore del conio dell’espressione ‘Letteratura del Mondo’ (*Weltliteratur*). Nel 1827, parlando al suo giovane discepolo J. P. Eckermann, riferendosi in modo particolare alla poesia come

“la proprietà universale dell’umanità, che si rivela ovunque e in ogni momento in centinaia e centinaia di uomini”,

egli disse:

“[La] letteratura nazionale è ormai un termine privo di significato; l’epoca della letteratura mondiale è alle porte, e ognuno deve fare la sua parte per affrettare il suo arrivo.” (citato in Damrosch 2003:1; la traduzione è mia).

¹ Trad. mia.

² Trad. mia.

Goethe sembra aver annunciato la nascita di un'epoca caratterizzata da un nuovo senso di modernità globale, dove la letteratura mondiale significava sia una nuova prospettiva letteraria, sia una nuova consapevolezza culturale. Secondo Sturm-Trigonakis, l'idea di Goethe di *Weltliteratur* era caratterizzata da una categoria di letteratura che:

- Si collocava al di sopra delle letterature nazionali; nondimeno era priva di una idea di gerarchia da un punto di vista qualitativo;
- Era sempre in via di rinnovamento, vale a dire veniva intesa come un processo di comunicazione tra diverse letterature nazionali;
- Era legata alle nuove conquiste tecnologiche e allo sviluppo economico;
- Coinvolgeva un futuro momento utopistico (Sturm-Trigonakis 2013; 16).

Tuttavia, la visione di Goethe solleva molte questioni, prima fra tutte che egli si riferiva ad una stretta cerchia europea.

È spesso difficile definire un fenomeno letterario e ciò è particolarmente vero quando ci troviamo a definire le letterature del mondo, specie oggi. Qualcuno direbbe che le letterature del mondo sono la migliore letteratura che ogni singola nazione produce, ma altri credono che le letterature del mondo siano, piuttosto, un 'processo' (Moretti 2000, Damrosch 2003). Alcuni studiosi concorderebbero sul fatto che "letterature del mondo" sia una definizione differente dagli studi post-coloniali, dal momento in cui la teoria post-coloniale in realtà delinea nuove frontiere impiegando il metodo comparativo per indagare sulle realtà politiche e storiche del mondo. Le letterature del mondo, invece, forniscono agli studiosi cornici alternative all'interno delle quali essi possono trattare argomenti di letteratura nazionale che non siano relazionati ad un passato storico di colonialismo. Perciò, il contesto e il processo di analisi sono più ampi e differenti. Come Hawas sostiene:

"Gli studi postcoloniali hanno fatto uscire allo scoperto la politica e la storia degli studi letterari operando una contrapposizione di narrative letterarie del terzo mondo di pari passo a quelle del primo. Questo è avvenuto nelle università nel mondo intero più o meno nello stesso momento; ciò ha colmato il divario, a livello minimo, tra l'insegnamento di contenuti spesso troppo conservativi nelle università del primo mondo. Ha anche posto la domanda di base della letteratura comparata come disciplina (perché compariamo, cosa compariamo, come compariamo), centrale nello studio letterario nei casi ove non ci fossero dipartimenti di letterature comparate per parlarne." (Hawas 2019: 1; la traduzione è mia).

Secondo Hawas, gli studi postcoloniali erano soliti focalizzarsi involontariamente su imperi passati e sui paesi che una volta appartenevano a quegli imperi e, una volta che l'attenzione si concentrava sui testi che erano considerati troppo diversi dalle letterature comparate, venivano coniatati i suffissi flessibili 'studi -foni'. Comunque, il termine era troppo vago, se non fuorviante. Come Simon spiega, una volta che ben cinque dei sette premi letterari francesi³ sono stati assegnati a scrittori provenienti fuori dalla Francia, "la letteratura franco-francese non è più il centro (...)" e noi abbiamo assistito alla "fine della letteratura 'francofona' – e alla nascita di una letteratura mondiale in lingua francese." (Simon 2010: 113; la traduzione è mia). Analogamente, in questo libro preferiamo parlare di letterature del mondo in lingua inglese piuttosto che di letterature anglofone.

Secondo l'analisi di Hawas, gli anni Duemila sono stati un punto di svolta per la riconcettualizzazione dell'idea degli studi postcoloniali e ciò per tre grandi fenomeni, vale a dire una nuova visione politica di integrazione portata avanti dall'Unione Europea, una nuova diffusione degli attacchi terroristici e un nuovo dibattito sull'immigrazione. Questi tre fattori hanno obbligato gli studiosi a spostare la loro attenzione dal binomio 'colonizzazione' e 'decolonizzazione' a 'diversità culturali', 'unità nella diversità', 'migrazione', 'transnazionalismo', 'multiculturalismo', o 'Islam in Europa'." (Hawas, 2019: 2; la traduzione è mia). Inoltre, una forte spinta verso l'idea di letterature del mondo è venuta dalle università statunitensi col fine di fare fronte all'impressionante eterogeneità delle loro popolazioni studentesche, un fenomeno che ha promosso l'idea di globalizzazione estetica e pragmatica. Gli studi delle letterature del mondo dei primi anni di questo secolo apparivano come prive sia di quella risonanza politica che caratterizzava gli studi postcoloniali, sia della teoria linguistica istituzionalizzata tipica delle letterature nazionali. Tuttavia, esse divennero affascinanti grazie alla loro collocazione tra i campi nazionali e postcoloniali. Come sempre Hawas ci ricorda, negli ultimi venti anni un grande numero di studiosi hanno cercato di spiegare che cosa fossero le letterature mondiali e quale fosse esattamente il loro campo di interesse.⁴ Essi hanno messo in

³ Cfr. D. Simon, (2010): si riferisce al Goncourt, al Gran Premio per il Romanzo conferito dall'Académie Française, al Renaudot, al Femina e al Goncourt per gli studenti delle superiori premiati nell'autunno del 2006.

⁴ Hawas fa riferimento soprattutto a Prendergast *et al.* (2004), Pizer (2006), Damrosch,

evidenza che le letterature del mondo presentano un approccio diverso in confronto a quello degli studi postcoloniali, specialmente dovuto al fatto che le prime reindirizzano l'obiettivo dei loro studi in quanto coinvolgono ampie aree del mondo senza alcun passato coloniale.

Ma c'è di più. Nel suo tentativo di definire le letterature del mondo, W. Cohen afferma che una nuova "attenzione al mondo" sembra farci guardare oltre l'idea di un "incessante maltrattamento delle nazioni povere operato da quelle ricche" (Cohen, 2017; la traduzione è mia), per il semplice fatto che il mondo stesso è cambiato: si è 'globalizzato', con tutte le accezioni, tanto positive quanto negative, che questo aggettivo comporta. Tuttavia gli studi postcoloniali e le letterature del mondo non sono due aree di ricerca incompatibili ed oggi sono entrambe essenziali.

Un ulteriore contributo per chiarire la natura e l'area di interesse delle letterature del mondo ci viene offerto da P. Cheah. Introducendo il termine di "cosmopolitismo moderno", egli sostiene:

"Il cosmopolitismo è soprattutto considerare sé stessi parte di un mondo, un circolo di appartenenza che trascende i vincoli limitati di affinità e nazione per abbracciare l'intera umanità. Comunque, poiché non possiamo vedere l'universo, il mondo, o l'umanità, l'ottica cosmopolita non comporta l'esperienza percettiva, ma l'immaginazione. Le letterature del mondo sono un aspetto importante del cosmopolitismo perché sono un tipo di attività che costruisce il mondo e che ci rende capaci di immaginarlo." (Cheah 2008: 26; la traduzione è mia).

Ispirato dall'intuizione di Goethe di *Weltliteratur*, Cheah afferma che è la stessa natura della letteratura a renderla globale, di dimensione mondiale, poiché:

"[La] letteratura crea il mondo e i legami cosmopoliti non solo perché ci rende capaci di immaginare il mondo attraverso il suo potere di figurazione, ma anche, ancora più importante, perché stimola in noi il piacere e il desiderio di condividere questo piacere attraverso la comunicazione universale. La letteratura migliora i nostri sensi di (essere parte di) umanità, anzi, porta perfino l'umanità in essere perché conduce alla socievolezza." (Cheah 2008: 27; la traduzione è mia).

Moretti, Casanova, Apter (2011), Rosendahl, Thomsen, Beecroft, Kadir (2011), D'haen (2012), Connery *et al.*, Papadima *et al.*, Cheah (2016), Larsen (2017).

Cheah ci ricorda che l'idea di Goethe di letteratura mondiale è un processo dinamico di scambio letterario, un scambio internazionale intenso di opere tra intellettuali, arricchito anche da un'intensa attività di traduzione. Tale scambio, secondo Goethe, implicava anche uno scopo etico, ovvero accrescere una comprensione e tolleranza reciproche tra i paesi attraverso le rivelazioni dell'umanità universale, malgrado le differenze naturali, così come la valutazione di queste differenze, che naturalmente conducevano al raggiungimento della comprensione della natura umana. Mettendo in evidenza l'impatto etico di Goethe di letteratura mondiale, Cheah esprime il suo proprio punto di vista della dimensione etica delle letterature del mondo:

“La letteratura (...) può giocare un ruolo attivo nella creazione in corso del mondo, perché nella sua propria esistenza, essa rappresenta l'apertura del mondo grazie all'accoglienza dell'altro, e crea il mondo grazie al dischiudersi e al costituirsi di attori.” (Cheah 2008: 186; la traduzione è mia).

Detto più semplicemente, Cheah insiste sull'idea che la letteratura mondiale per Goethe dovesse essere un processo continuo di “negoziato tra una gamma di particolari per giungere all'universale” (Cheah 2008: 28; la traduzione è mia). Partendo da questo presupposto, la traduzione è un enorme esempio di tolleranza perché tenta di superare le differenze. Senza entrare nei limiti della comprensione di Goethe del mondo come privo di relazioni di potere che necessariamente portavano le nazioni più potenti (proprio come la Germania di Goethe) a “beneficiare di più delle relazioni letterarie perché esse avevano accumulato maggiore valore letterario” (Cheah, 2008: 31), presumiamo che la letteratura mondiale, oggi, sia animata da quella comprensione di Goethe nella continua negoziazione tra letterature, così come da un “nuovo cosmopolitismo”, quello stesso che Ghosh riassume nella parola “xenofilia”, vale a dire una

“tessitura di un certo tipo di universalismo – non un universalismo di meri principi e filosofia, ma di esperienze quotidiane di incontri faccia a faccia.” (Ghosh 2012: 4; la traduzione è mia).

Potremmo affermare che la letteratura mondiale è semplicemente tutta la letteratura prodotta nel mondo, ma la questione non è così semplice. Damrosch offre una riflessione interessante per farci capire che

cosa sia la letteratura mondiale. Egli afferma che un brano di letteratura cambia non appena attraversa la frontiera della nazione in cui è stato scritto e diventa un'opera internazionale. È piuttosto semplice per un'opera letteraria attraversare le frontiere nella nostra epoca globalizzata e, quando la letteratura cessa di essere 'nazionale', inevitabilmente si trova in un nuovo contesto culturale ed assume nuovi significati. Per spiegare questa visione, Damrosch propone una definizione a tre facce di letteratura mondiale, ossia quella che si concentra sul mondo, sul testo ed, infine, sul lettore. Per ciò che concerne il mondo, un testo letterario diviene letteratura mondiale quando assomiglia ad un'ellissi: "la letteratura mondiale ha una rifrazione ellittica nelle letterature nazionali." (Damrosch 2003: 281). Damrosch sostiene che un'opera letteraria in realtà non abbandona mai il suo luogo di origine, piuttosto essa trova un secondo fuoco nel paese dove si sposta. Essa, in realtà, stabilisce un flusso di informazioni che si muove incessantemente e che trasporta idee e concetti in due culture differenti. Inoltre, la letteratura mondiale crea più ellissi, variabili nello spazio e nel tempo, in base all'epoca e a numero di paesi dove l'opera letteraria giunge. Tutte queste ellissi hanno lo stesso unico fuoco nel paese di origine dell'opera. Inoltre aggiunge: "la letteratura mondiale scrive ciò che guadagna nella traduzione." (Damrosch 2003: 281). Secondo questa affermazione, un testo letterario diventa letteratura mondiale quando guadagna nella sua traduzione, cioè quando si apre ad un'audience internazionale più ampia. Per concludere, Damrosch tratta anche della problematica del lettore:

"La letteratura mondiale non è un assortimento di testi canonici, ma un modo di leggere: una forma di coinvolgimento distaccato col mondo che va oltre il nostro luogo e il nostro tempo." (Damrosch 2003: 281; la trad. è mia).

Egli sostiene che i testi di letteratura mondiale sono modi per mettere le persone in connessione con altre culture e tempi. Infatti, per Damrosch:

"La letteratura mondiale non è un canone infinito e inafferrabile di opere, piuttosto è una maniera di circolazione e di lettura, un modello che si può applicare tanto ad opere individuali, quando a corpi di materiali, disponibile per la lettura di classici prestabiliti così come per nuove scoperte." (Damrosch 2003: 5; la trad. è mia).

Un ulteriore contributo al dibattito sulla definizione di letteratura mondiale proviene da E. Sturm-Trigonakis (2013) la quale, espandendo l'idea di Goethe di *Weltliteratur*, afferma che stiamo assistendo e un profondo cambiamento nel processo, nel contenuto e nella pratica linguistica della letteratura dovuto alla globalizzazione. Perciò, l'attuale "Nuova *Weltliteratur*" è piuttosto la produzione di quanto l'autrice definisce come "testi ibridi", vale a dire testi che non sono espressamente prodotti per un lettore nazionale, ma attingono da diverse tradizioni culturali, letterarie e linguistiche. Il risultato sono testi caratterizzati dal loro essere "nel mezzo di" e la loro transculturalità che a pieno titolo li colloca nel campo nella "nuova letteratura del mondo":

"Il termine 'nuova letteratura del mondo' è perciò un'espressione che possiede due dimensioni: denota il ricorso ad una già esistente configurazione dei pensieri e, allo stesso tempo, il loro adattamento e utilizzo in nuovi contesti. Perciò si basa sulla consapevolezza della tradizione e del cambiamento: l'attributo 'nuovo' si riferisce alla storicità della costruzione, più specificamente al fenomeno della globalizzazione contemporanea." (Sturm-Trigonakis 2013: 5).

Sturm-Trigonakis concorda con altri studiosi⁵ quando sottolinea che la globalizzazione non è un fenomeno che influenza solo la letteratura, ma che la letteratura è, a tutti gli effetti, una delle molteplici forze che stanno dietro la globalizzazione che interagiscono "con altre espressioni culturali, altre politiche, tecnologie, reti comunicative attraverso le frontiere nazionali e gli oceani." (Sturm-Trigonakis 2013: 5). Conseguentemente, è arduo collocare la "letteratura ibrida" dentro canoni nazionali prestabiliti ed è obbligatorio trovare una nuova categoria che prenda in considerazione i sentimenti delle persone che

"testimoniano una accelerazione generale, una cancellazione delle distanze spaziali e innovazioni tecnologiche di dimensioni sconosciute accompagnate da una comunicazione di commercio di espansione globale." (Sturm-Trigonakis 2013: 12; la trad. è mia).

Secondo la studiosa greco-tedesca, la letteratura mondiale è rappresentata da quei testi letterari "ibridi" che "essenzialmente non appartengono ad alcuna cultura, ma incarnano 'l'essere in marcia' tra culture." (Sturm-Trigonakis 2013: 28). I loro autori

⁵ Sturm-Trigonakis fa riferimento a K. M. Simonsen e J. Stoutgaard-Nielsen (2008) (ed.), *World Literature, World Culture, History, Theory, Analysis*, Aarhus: Aarhus Up; p. 10.

“non hanno mai una centralizzazione territoriale o mentale e per questo in qualche modo incarnano la teoria di Derrida della sospensione permanente di significato, di essere fluttuanti.” (Schmeling, citato in Sturm-Trigonakis 2013: 28; la trad. è mia).

Come esempio, Sturm-Trigonakis cita Rushdie il quale, riferendosi a sé stesso e ad altri scrittori “ibridi”, asserisce:

“Essere nato ‘attraverso’ il mondo, significa essere uomini tradotti. È dato per scontato che qualcosa vada sempre persa in una traduzione; io mi aggrappo, ostinatamente, all’idea che qualcosa possa anche essere guadagnata.” (Rushdie, citato in Sturm-Trigonakis 2013: 33; la traduzione è mia).

Per Sturm-Trigonakis, ciò che caratterizza la nuova letteratura mondiale non è il tentativo di creare un’unità letteraria, ma piuttosto uno sforzo per gestire la sua eterogeneità. Ciò implica necessariamente la presenza di una pluralità di lingue e la narrazione del globale. Seguendo la filosofia di Bhabha, la nuova letteratura mondiale appartiene a quel Terzo Spazio generato dallo ‘gioco di specchi’ tra il Sé e l’Altro, la cui sintesi può essere ambivalente e senza confini.

La posizione di F. Moretti sulla letteratura mondiale espressa nel suo saggio “Congetture sulla letteratura mondiale” (2000) conferisce alla letteratura comparata un’esperienza limitata ed egli suggerisce che sia giunto il tempo di ritornare alla *Weltliteratur*. Una domanda metodologica che si pone è: come dovremmo studiare le letterature mondiali? Moretti sostiene che la letteratura mondiale sia una nuova e inevitabile dimensione della letteratura contemporanea e, poiché è nuova, richiede un nuovo metodo critico (Moretti 2000: 55). Opposto al concetto di “*close reading*”, così in voga negli USA, Moretti propone un “*distant reading*”. Egli specifica:

“Laddove la distanza (...) è una condizione di conoscenza: essa ti consente di focalizzarti su unità che sono più piccole o più ampie del testo stesso: artifici, temi, tropi – o generi e sistemi. E se, tra il molto piccolo e il molto ampio, il testo stesso scompare, ebbene, è uno dei casi in cui si può legittimamente dire, il meno è più. Se noi vogliamo comprendere il sistema nella sua interezza, dobbiamo accettare di perdere qualcosa.” (Moretti: 2000: 57; la traduzione è mia).

L’approccio di Moretti, o come egli lo chiama, “esperimento” (Moretti 2000: 61) risiede nell’unire il ‘*distant reading*’ con la letteratura mondiale, cioè definire un’unità di analisi di un’area geografica e noi possiamo

“seguire la sua metamorfosi in una varietà di ambienti – finché, idealmente, tutta la storia letteraria diviene una lunga catena di esperimenti relazionati (...)” (Moretti 2000: 62; la trad. è mia).

Anche se la teoria di Moretti gli consente di studiare sistemi complessi di variazioni letterarie, come le forme letterarie importate, materiali locali e forme locali, egli indica la possibilità di ratificare dei “compromessi”.⁶

Attingendo alla definizione di Damrosch di letteratura mondiale, all’idea di Sturm-Trigonakis di “ibridità”, all’analisi di Hawas, al “cosmopolitismo” di Cheah, alla teoria di Moretti del *distant reading*, in questo testo preferiamo parlare di ‘intertestualità comparativa’, di testi ‘in dialogo tra loro’, dove un brano canonico si incontra con un estratto non convenzionale sulla base di un tema comune, uno scopo, una tecnica narrativa, o un artificio retorico usato in entrambi i testi. Inoltre, questo testo si concentra, con attenzione particolare, alle letterature del mondo *espresse in lingua inglese*, vale a dire un campo molto più limitato se paragonato alle visioni e agli obiettivi degli studiosi appena citati.

Molto del dibattito intorno alla letteratura mondiale gira intorno al problema della traduzione, ossia un’azione che necessariamente implica un processamento culturale e linguistico di un testo. Il presente testo, invece, si occupa unicamente delle letterature del mondo scritte in lingua inglese. Si tratta di testi che non sono solitamente considerati ‘canonici’ nella scuola perché non appartengono alla sfera tradizionale della letteratura britannica (o americana) di solito affrontata nei programmi scolastici. In qualche caso, come si vedrà più avanti, gli scrittori in questione non appartengono affatto al kachruviano “circolo interno”, ma a quello “esterno” e addirittura al suddetto “in espansione”, ovvero provengono da luoghi in cui l’inglese è una lingua straniera a tutti gli effetti. Ci sono molti esempi di scrittori nel mondo che, malgrado la loro appartenenza al circolo “esterno” o a quello “in espansione”, decidono di scrivere in inglese. Il loro uso dell’inglese è semplicemente

⁶ Qui Moretti fa preciso riferimento allo studio del romanzo: “[...] la letteratura del mondo era infatti un sistema – ma un sistema di *variazioni*. Il sistema era uno, non uniforme. La pressione del nucleo anglo-francese *tentò* di renderlo uniforme, ma esso non poté mai realmente cancellare le differenze.” (Moretti 2000: 64). L’idea di “compromesso” è anche riferita agli “scopi pratici, i più ampi spazi geografici che ci si prefigge di studiare, o l’unità più piccola di analisi che ci possa essere: un concetto (nel nostro caso), un artificio, un tropo, un’unità narrativa limitata – qualcosa di questo genere.” (Moretti 2000: 61; la traduzione è mia).

un mezzo che li abilita a scrivere letteratura in un mondo globalizzato. I testi di inglese come letteratura mondiale non rappresentano un'alterità al canone dell'inglese britannico, ma sono da considerarsi parte integrante di esso e l'obiettivo della letteratura comparata è di combattere ogni tipo di gerarchia in questo senso. In questo libro, la letteratura mondiale in lingua inglese si sposta dalla letteratura britannica (il "canone" nei programmi scolastici di letteratura) verso "altre" letterature espresse in inglese, in particolare, in questo testo, di una nera d'America, di uno scrittore cinese, una scrittrice turca e, infine, una scrittrice bengalese. Gli scrittori di letteratura mondiale in inglese scrivono per un mercato internazionale in un mondo globalizzato, o sarebbe più opportuno dire 'glocalizzato', dove i confini hanno sempre meno senso, tuttavia senza rinunciare ad offrire una propria dimensione culturale nella loro produzione.

Secondo il principio filosofico di Bhabha del Terzo Spazio, quello del 'gioco di specchio' tra il Sé e l'Altro, possiamo affermare che la letteratura mondiale di lingua inglese è un mezzo per esprimere qualcosa che non implica la cultura britannica, ma crea nuove dimensioni e valori. Inoltre, sicuramente, apre i confini dell'espressione in lingua inglese. Per molti scrittori, la scelta di scrivere in inglese significa dare voce al locale in una dimensione globale. È, dunque, un modo per esprimere la propria ibridità in un mondo globale.

3.2. La necessità di arricchire i programmi liceali di letteratura inglese

Questo libro non intende proporre alcuna soluzione meccanica valida universalmente: non intende affermare che i contenuti e i metodi che propone sono 'l'unica maniera' per arricchire i programmi liceali di letteratura inglese. Prima di tutto, si intende proporre una riflessione sulla situazione attuale riguardo la didattica della letteratura inglese nei licei secondo le *Indicazioni Nazionali* del 2010. Riteniamo, infatti, che ogni proposta in questo campo non possa prescindere dalla situazione reale. In secondo luogo, si è voluto cercare di combinare quanto viene considerato essere una 'buona pratica' nella didattica della letteratura inglese, ovvero lo studio diacronico di autori e brani che puntano ad offrire agli studenti adolescenti di una conoscenza di base della letteratura inglese, ma combinando tale buona pratica con l'innovazione, ossia presentando brani di autori di letteratura mondiale in lingua inglese

“in dialogo” con quelli canonici. Quanto si propone in questo testo è di combinare gli scrittori canonici e non canonici con il preciso intento di aprire la mente degli studenti adolescenti allo sterminato universo della letteratura mondiale di lingua inglese.

Inoltre, dal momento in cui la stilistica è particolarmente adatta per l'analisi del testo letterario e parte dalla lingua usata in un dato testo, e dal momento che le scelte linguistiche operate dagli scrittori svelano modi di pensare e diverse culture, riteniamo che la stilistica in un contesto di lezione di lingua e letteratura inglese come L2 sia una buona pratica per mettere a confronto testi distanti e metterli in dialogo tra loro. Ciò può essere operato selezionando testi di scrittori del mondo in inglese le cui tematiche siano simili, in qualche modo, a quelle presentate dai brani tradizionalmente e canonicamente proposti in classe. In altre parole, qui si propone una riconfigurazione della didattica della letteratura inglese nei licei italiani dal momento che consideriamo le ‘altre’ letterature in lingua inglese come espressioni di letterature del mondo. Queste letterature non sono da considerarsi una sottocategoria della letteratura inglese nazionale dal momento in cui esse sono il risultato sia di una eredità imperiale, sia della globalizzazione che ha trasformato completamente l'idea del centro e della periferia conferendole l'idea di pluricentrismo, anche da un punto di vista culturale e linguistico. Come H. Steinmetz puntualizza:

“La globalizzazione deve significare uno stato alterato, o in via di alterazione, del mondo che altera, o ha già alterato anche la letteratura, che perciò fa apparire come necessario o, comunque, diverso un nuovo modo di scrivere della storia della letteratura.” (H. Steinmetz, citato in Sturm-Trigonakis, 2013: 2; la traduzione è mia).

Se questa situazione è vera per la letteratura in generale, lo è in particolare per la letteratura inglese, sia per ragioni storiche (l'eredità dell'Impero), sia per ragioni culturali (il pluricentrismo della lingua inglese). Crediamo che le letterature del mondo in lingua inglese abbiano una posizione di tutto privilegio nella vasta costellazione delle letterature del mondo, perché si tratta di testi scritti in inglese, quindi non abbiamo, alcuna necessità di traduzione e, dunque, di ‘trasformarli’ in una lingua diversa da quella delle intenzioni dell'autore. Queste letterature sono forse più ‘autentiche’ di quei testi di letterature mondiale che devono essere tradotti per raggiungere una audience più ampia.

Poiché la stilistica si impenna sulle strategie usate per produrre specifici effetti, essa contribuisce anche a stimolare riflessioni sul contesto del testo in analisi, perciò sul suo retroterra culturale. Sosteniamo che la didattica applicata alla stilistica sia una maniera di grande valore per avvicinare l'educazione culturale, specialmente se si tratta di testi di letteratura del mondo in inglese. La stilistica è un mezzo grazie al quale la didattica della letteratura nelle scuole secondarie di secondo grado riesce perfino a raggiungere una dimensione etica, sulla quale sembra essenziale riflettere nel nostro mondo globalizzato. Inoltre, supponendo che Goethe sia il fondatore della letteratura mondiale, la stessa natura di questa è di per sé etica, dal momento in cui l'idea di Goethe di *Weltliteratur* è caratterizzata da una esigenza di natura etica. Secondo Goethe, un'epoca per una nuova letteratura stava per iniziare e "ognuno deve fare la sua parte per affrettare il suo arrivo." Come osserva Beebee, il *muss* di Goethe contiene "l'imperativo morale di apportare il proprio contributo alla letteratura del mondo: noi le dobbiamo qualcosa." (Beebee 2016: 28). Nella sua conversazione con l'incredulo Eckermann, Goethe esprimeva la sua concezione secondo cui i Tedeschi dovevano un debito di gratitudine ai Cinesi perché i secondi scrivevano romanzi "già da quando i Tedeschi vivevano ancora nei boschi" (Beebee 2016: 28). Soprattutto, Goethe sentiva un senso di dovere verso i propri contemporanei la cui visione letteraria e culturale non andava oltre i limiti delle frontiere nazionali. Per Goethe, la letteratura mondiale era un dovere in conformità con l'eredità dell'Illuminismo (Beebee 2016: 28), mentre oggi la letteratura mondiale è una conseguenza naturale della nostra globalizzazione. Il nostro mondo è spesso descritto come un "villaggio globale" e "connesso in rete" con la conseguente facilitazione di flussi economici, ma anche culturali. Questo contesto ha portato conseguenze tanto positive, quanto negative, come gli scambi culturali, ma ha anche prodotto risultati allarmanti, come gli esempi di estremismo e xenofobia. Le preoccupazioni inerenti le ripercussioni negative sulla globalizzazione impongono investimenti urgenti nel campo dell'istruzione affinché si sensibilizzino le giovani generazioni verso un dialogo interculturale.

In accordo con R. Greene, Pizer sostiene che la letteratura mondiale è una "promettente area di intersezione" (Pizer 2006: 148) e, citando Greene, afferma:

"Al momento, la letteratura mondiale è un termine senza un concetto, ma il suo potere latente nei primi venti anni di questo secolo è facilmente im-

maginabile. Non è meramente uno slogan accademico per la lettura della letteratura in traduzione, o per molte esercitazioni di diverse tradizioni nazionali che sgomitano tra di esse senza un programma intellettuale, la letteratura del mondo è proprio un concetto rinnovativo.” (R. Greene, citato in Pizer 2006: 148 – 149; la traduzione è mia).

Alla luce delle osservazioni di Greene, Pizer esprime la sua visione di letteratura mondiale come un campo di studio e ne incoraggia il suo insegnamento:

“Weltliteratur, o letteratura del mondo, è stata realmente associata con un’ampia varietà di concetti e di ideologie, come la canonicità, il commercio interculturale, il cosmopolitismo, i “Grandi Libri”, e, più recentemente, la transnazionalizzazione e la globalizzazione. Secondo me, la letteratura mondiale funzionerà in maniera positiva come un “concetto rinnovativo”, capace sia di trascendere la vaghezza e l’indefinitezza che Greene associa ad essa ora, sia di apportare un’interdisciplinarietà positiva tra i dipartimenti tradizionalmente associati con una tradizione nazionale, se noi torniamo ad una comprensione di Weltliteratur permeata dalla percezione originale di Goethe del paradigma, come dell’intersezione del locale con l’universale in letteratura. Quando essa è applicata all’insegnamento in classe, (...), tale approccio renderà gli studenti capaci, e anche istruttori, nell’impegno di letture collocate tra gli estremi della domesticazione e dell’esotismo. Questo aiuterà tutti noi a meglio comprendere cosa ci unisce come esseri umani nel mondo e nei secoli (...).” (Pizer 2006: 149; la traduzione è mia).

Citando Jacobson, Beebee sottolinea che una delle caratteristiche prominenti della letteratura è di conferire valore a qualcosa che le persone generalmente ignorano. Perciò, la letteratura ha il potere di rivelare aspetti nella nostra realtà di cui noi non ci siamo resi conto fino ad ora e aiuta i lettori ad acquisire nuove prospettive. La letteratura può, per questo, rendere i lettori più empatici e aprire loro la mente. Come sostiene Jacobson, “la prima funzione etica dell’arte narrativa è di fornire una familiarità con l’immaginazione.” (Jacobson, citato in Beebee 2016: 29). Per questa ragione, la letteratura, e la letteratura del mondo in particolare, gioca un ruolo etico perché, come Beebee spiega:

“Maggiore è la distanza culturale tra i valori del lettore e i valori del testo, più ampia la familiarità.” (Beebee 2016: 30; la traduzione è mia).

A supporto di questa veduta circa il valore etico della letteratura mondiale, Beebee ci invita a riflettere sul fatto che:

“Mentre le cosiddette ‘letterature nazionali’ sono costruite come monumenti con lo scopo di fornire riconferme alle identità dei lettori all’interno di una comunità immaginata, la letteratura mondiale adempie meglio il ‘modello immaginativo’ di Jakobson di etica letteraria.” (Beebee 2016: 30; la traduzione è mia).

Noi crediamo che nessun’altra lingua, se non l’inglese, offra l’opportunità di combinare lo studio della letteratura canonica straniera con la letteratura mondiale. Crediamo anche che la scuola secondaria di secondo grado sia il luogo giusto dove dare inizio ad un efficace lavoro di apertura mentale delle menti dei giovani verso dimensioni offerte dalla letteratura mondiale, non solo perché si legge l’ “Altro”, ma anche perché si legge “in un altro modo” (Cooppan, cit. in Damrosch 2009: 34). Quando si discute se inserire la letteratura mondiale nei corsi universitari, Damrosch si domanda “Quale letteratura?”, o anche “Quale mondo?” dovrebbero essere inseriti (Damrosch 2009: 3). La letteratura mondiale oltrepassa questi problemi intellettuali e istituzionali legati a queste domande. Quando si affronta la letteratura mondiale, molti accademici hanno avuto notevoli difficoltà a selezionare i testi e il giusto metodo per affrontarli.

Inoltre, come asserisce Damrosch, lo scopo principale delle letterature del mondo è quello di “svelare” una varietà di testi che aiutino gli studenti a comprendere diverse prospettive.

Noi crediamo che aprire le menti degli studenti liceali alle letterature del mondo in lingua inglese possa contribuire con efficacia a dotare gli adolescenti di peculiari abilità e di una corretta mentalità per poter riuscire ad essere coinvolti e in armonia con l’etica globale, nonché capaci di ragionare per affrontare la complessità culturale della nostra era, dove l’eurocentrismo non rappresenta più un valore aggiunto. La letteratura in generale, e quella mondiale in particolare, offre accesso alla comprensione delle esperienze umane autentiche e alla comprensione delle diverse culture del mondo intero nei diversi periodi di tempo, inclusi eventi e luoghi che la maggior parte degli studenti non avranno mai modo di conoscere dal vero. Inoltre, estendere il programma di letteratura inglese per includere autori che scrivono in inglese del resto del mondo diventa un imperativo anche per un’altra ragione pratica, ovvero per la rapida crescita del numero di studenti internazionali nella scuola italiana. La loro presenza ci chiama ad un arricchimento del programma di letteratura inglese per creare loro un’opportunità di usare il loro retroterra linguistico e culturale e dimostrare concretamente che nessuna cultura è

superiore ad un'altra. Le letterature del mondo possono contribuire ad aprire le menti dei discenti a ciò che non è loro familiare, a situazioni distanti e ad esperienze di altri popoli, anche in modo dialettico, il che implica un'opposizione tra il Sé e l'Altro. Tale processo può perfino funzionare come un'occasione di connessione empatica con i popoli emarginati nel mondo. Arricchire l'attuale programma di letteratura inglese con contributi di letterature in inglese dal resto del mondo sicuramente rappresenta

“un tentativo di utilizzare la letteratura mondiale soprattutto per illustrare che, al di là delle differenze linguistiche e culturali, siamo tutti figli dello stesso universo.” (Pizer 2006: 138; la traduzione è mia).

Le letterature in inglese del mondo, più delle letterature del mondo in genere, offrono l'opportunità di leggere la letteratura in maniera interculturale nella lingua in cui sono state effettivamente scritte. Nel suo saggio “Reading across Cultures”, Longxi afferma che leggere le letterature del mondo è andare oltre l'eurocentrismo dal momento che ci rende capaci di

“raggiungere una visione globale della creatività umana, per apprezzare le opere e le forme letterarie in tutte le loro diversità e apprezzarle non come monadi isolate tra loro, ma come espressioni di temi e idee che sono profondamente connesse (...).” (Longxi cit. in Damrosch 2009: 66; la traduzione è mia).

Dopo aver affrontato l'archetipo del viaggio come metafora della vita e come metafora verso la conoscenza in letteratura, grazie a brani tratti da Dante, Sant'Agostino, Milton, Wu Cheng'en, Khayyám, Dryden, Li Bai, Vaughn, Tao Yanming e Shakespeare, a proposito delle letterature del mondo, Longxi conclude che possiamo senza dubbio estendere l'insegnamento delle letterature del mondo in lingua inglese:

“Insegnare la letteratura del mondo e apprezzarla non è affatto un compito semplice, ma il beneficio potenziale è acquisire una migliore conoscenza di noi stessi e degli altri, poiché noi possiamo al massimo 'capire di più circa la qualità campanilistica di qualcuno dei nostri amati presupposti.⁷ Questo beneficio, direi, vale tutti i nostri sforzi di leggere e capire.” (Longxi cit. in Damrosch 2009: 71; la trad. è mia).

⁷ Qui Longxi sta citando G. E. R. Lloyd, (2004), *Ancient Worlds, Modern Reflections: Philosophical Perspectives on Greek and Chinese Science and Culture*, Oxford: Oxford University Press; p. 10.

Non ci resta che trovare la maniera di applicare tutto ciò nei licei italiani.

3.3. Una maniera possibile: l'intertestualità comparativa

Quando cerchiamo la definizione della parola 'intertestualità', possiamo leggere che essa è "la relazione tra testi, specialmente tra testi letterari", almeno secondo l'*Oxford Learner's Dictionary of English* (versione online).⁸ Secondo la versione online del *Collins Dictionary of English*, 'intertestualità' si riferisce alla letteratura ed rappresenta "i modi in cui i testi sono interrelati e i significati che derivano da tali relazioni."⁹ Entrambe le definizioni insistono sull'idea della relazione tra due, o più testi, e questa implica che tale relazione possa essere tanto non intenzionale, quanto intenzionale.

Se 'intertestualità' in letteratura significa che qualsiasi libro conduce ad un altro (Bernardelli 2018: [2013]: 7), si può supporre che tutte le opere letterarie siano in qualche modo interconnesse. È perciò possibile far dialogare diversi testi tra loro, una volta che sia stato individuato un terreno comune, cosa che, in questo libro, è ampiamente relazionata ad un tema comune trattato. Piuttosto che teorie di intellettuali che possono essere considerati come i fondatori dell'intertestualità (Saussure, Bachtin, Kristeva, Barthes, per citarne alcuni), qui vogliamo seguire l'idea di lettori fornita da U. Eco, secondo cui essi sono dei 'riempitori di spazi'¹⁰ È possibile collocare diversi testi distanti culturalmente uno accanto all'altro e compararli. È perciò possibile, a questo punto, analizzarne la lingua mentre, per esempio, trattano lo stesso argomento. È un dato di fatto che scrittori che appartengono alle culture più disparate possono trattare tematiche, o problemi simili e potrebbe essere di stimolo per la classe analizzare quali strategie siano state utilizzate da autori così distanti per esprimere le loro percezioni e visioni del mondo. L'unico terreno che hanno in comune è la lingua inglese e, a tale riguardo, sarebbe interessante vedere quale tipo di inglese sia stato realmente usato. Inoltre, autori e brani 'canonici' vengono messi a confronto con scrittori e brani contemporanei

⁸ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/intertextuality>; (la traduzione è mia).

⁹ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/intertextuality>; (la traduzione è mia).

¹⁰ Secondo U. Eco, un testo è essenzialmente "una macchina pigra che richiede l'audace cooperazione del lettore per riempire tutta una serie di spazi vuoti". Cfr. U. Eco, (1975), *Six Walks in the Fictional Woods*, Harvard University Press; p. 49; la traduzione è mia.

e questo, ancora una volta, sottolinea come la nostra cultura contemporanea faccia affidamento ad un passato e come simili temi e problemi siano di fatto comuni nel nostro mondo globalizzato. Ancora una volta, dobbiamo rivolgerci ad Eco,¹¹ il quale sostiene che in un processo di interpretazione di un testo moderno, l'intertestualità è un passaggio obbligatorio. Per Eco, al di sopra della triade *intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris* è necessario aggiungere l'*intentio intertextualitatis*, perché la cultura "enciclopedica" è ben al di sopra di quel triangolo.

È interessante notare che accademici che insegnano letterature del mondo in università superano i problemi relativi alla scelta del metodo giusto facendo ricorso a diverse prospettive. Proprio una di queste prospettive è la cosiddetta "intertestualità comparativa". Nel descrivere la sua esperienza di insegnamento della letteratura comparata presso l'Università della California (UCI) tra il 2000 e il 2002, J. O. Newman specifica che ci sono tre modi di affrontare i testi:

- a) intertestualità: "testi in dialogo con altri testi, appartenenti a diverse culture e periodi";
- b) comparativamente, secondo un obiettivo storico: lo studio di testi provenienti da almeno due culture diverse, ma dello stesso periodo;
- c) genere: affrontare diversi testi provenienti da diverse culture facendo uso della lente del genere (Newman, cit. in Damrosch 2009: 122).

Questi tre metodi di approcciare diversi testi offrono possibilità estremamente interessanti di affrontare la letteratura mondiale. Comunque, di fatto, diversamente da quanto ci si possa aspettare a livello di istruzione di scuola secondaria superiore, il compito dei professori universitari non è certamente quello di fornire una conoscenza di base della letteratura e, in particolare, lungo un asse storico-temporale. Dal momento che fornire i liceali con uno svolgimento diacronico della letteratura inglese è un punto di partenza che sembra imprescindibile, la migliore opzione per arricchire il programma tradizionale con esempi di altre letterature del mondo scritte in inglese sembra essere un approccio metodologico per mettere testi in dialogo tra loro. Questo libro offre alcuni esempi di intertestualità comparativa intenzionale tra brani 'canonici' tratti da testi di letteratura inglese in uso comune nei licei, ed esempi

¹¹ Cfr. A. Bernardelli in *Che cosa è l'intertestualità*, pp. 95 – 97, quando si riferisce al testo di U. Eco *Sulla letteratura*, dove tratta della 'intertestualità culturale' e analizza Proust, J. Joyce e J. L. Borges.

di letterature non canoniche, o “culturalmente altre” (Newman, cit. in Damrosch 2009: 132). L’analisi comparativa dei testi viene condotta per mezzo dell’approccio stilistico e vengono anche proposti esempi di attività possibili da svolgere in classe. L’analisi intertestuale comparativa di testi canonici e non canonici prende in considerazione la preoccupazione degli insegnanti di inglese di garantire un asse cronologico della letteratura ma, allo stesso tempo, offre un modo possibile di affrontare testi recenti. In questo modo, i docenti di letteratura inglese come L2 nei licei non ‘tradiranno’ i contenuti caratterizzanti il programma di letteratura e l’ordine cronologico degli autori e saranno anche in grado di affrontare nuovi argomenti ed autori. Le proposte didattiche presentate in questo libro, nell’ultima sezione, vanno interpretati come ‘piccoli viaggi’ basati su argomenti affrontati in testi da autori assai diversi tra loro e analizzati attraverso un approccio stilistico. Esse sono soltanto uno dei tanti modi di esempi possibili che gli insegnanti possono trovare da proporre alla classe per aiutare gli studenti ad affinare le loro competenze linguistiche ed espandere i loro orizzonti culturali. Entrare in contatto con nuove prospettive culturali non solo riconosce alle nuove letterature inglesi la propria dignità, ma è anche un’azione etica di insegnamento della tolleranza e del rispetto. Come già menzionato nella prima parte di questo libro, sia le *Indicazioni Nazionali* ministeriali del 2010 per i licei e gli obiettivi riguardanti le competenze linguistiche fornite dall’UE¹² lasciano un ampio spazio inaspettato per l’innovazione didattica in classe, a partire dall’impiego della stilistica per mettere in dialogo testi e brani letterari tradizionali e letterature anglofone. Questo lascerebbe anche un ampio margine di creatività al docente e alla sua necessità di innova-

¹² Qui si fa particolare riferimento al T.U. 16/4/1994 che si occupa dello sviluppo della consapevolezza delle analogie e differenze culturali, essenziali nel contatto con le altre culture. Cfr. anche DPR 275/1999 che, per la prima volta nella storia dell’istruzione in Italia, apriva all’idea del decentramento dal Ministero e all’introduzione del POF (Piano per l’Offerta Formativa, diversa per ogni istituto). Cfr. anche DM 129/2007 che conferisce alle lingue straniere la stessa rilevanza didattica della lingua madre, con la funzione aggiuntiva di essere uno strumento di mediazione e di comprensione di altre culture in contesti multiculturali. In questo decreto si fa cenno alla conoscenza di una lingua straniera come opportunità per entrare in contatto con la cultura di tutti i paesi ove tale lingua venga parlata. Cfr. *Indicazioni Nazionali* del 2010 (DPR n. 89 del 15/3/2010) che definisce la scuola come l’istituzione il cui compito è quello di trasmettere le abilità di padroneggiare e reinterpretare il mondo alla luce delle nuove sfide della contemporaneità per le nuove generazioni. Questo documento, inoltre, concepisce la conoscenza degli studenti come un processo di scoperta personale. Cfr. Trattato di Nizza, i cui risultati indicano l’universo culturale legato alla lingua straniera e, finalmente, cfr. i Dati Chiave dell’UE sull’insegnamento delle lingue.

zione nell'interazione quotidiana con gli adolescenti. Inoltre, la pratica della stilistica fornisce ai docenti l'occasione di stimolare la curiosità dei giovani apprendenti, così spesso alla ricerca del momento e del luogo giusto per dare voce ai propri pensieri e ai propri sentimenti.

3.4. Le proposte

Nel suo saggio "Progettare un corso di letteratura mondiale", incluso nel testo di Damrosch *Teaching World Literature*, C. A. Prettiman descrive la sua esperienza come professoressa di letteratura mondiale alle prese coi criteri per pianificare un corso per studenti universitari.¹³ Alcune delle domande che si poneva, così come le risposte che si forniva alla fine della sua prima esperienza, potrebbero essere esemplari per qualsiasi docente che decida di abbandonare la propria comfort zone delle letterature canoniche, compresi i docenti di letteratura inglese nei licei italiani che scelgano di arricchire il loro programma tradizionale di letteratura inglese con contributi di autori dal resto del mondo che scrivono in inglese. La professoressa Prettiman ha dovuto risolvere importanti obiettivi quali affrontare le letterature nazionali nel mondo, le opere maggiormente rappresentative degli scrittori più importanti, la conoscenza di culture lontane, la qualità delle traduzioni, o l'immenso numero delle pagine totali che veniva richiesto di leggere agli studenti, ecc. Ella doveva anche tenere conto il numero di ore di lezione per ciascuna letteratura da dedicare al semestre e alla quantità di esempi di altre letterature. Gli ultimi due problemi appena menzionati sono gli stessi innanzi ai quali possono trovarsi i docenti di inglese nei licei italiani qualora decidessero di intraprendere la strada dell'insegnamento delle letterature del mondo in inglese. Invece di interi romanzi, o intere collezioni di poesie, la professoressa Prettiman ha deciso di offrire ai propri studenti dei "grandi brani". Nel suo saggio, ella esprime la propria soddisfazione per il fatto che qualche studente aveva deciso di leggere l'intera opera dopo averne studiato solo poche poesie.¹⁴ Ciò che appare perfino più interessante è la sua decisione di evitare qualsiasi tipo di '-ismo', come targhetta per introdurre e classificare gli autori

¹³ C. A. Prettiman insegna spagnolo, francese, italiano e letterature mondiali presso il Cedar Crest College, Pennsylvania (USA).

¹⁴ In modo particolare, ella si riferisce a studenti che avevano deciso di leggere l'intera *Divina Commedia* dopo solo aver affrontato alcuni canti dell'*Inferno*.

e le loro opere: ella selezionava un argomento e gli autori, e i brani venivano come conseguenza delle sue scelte.¹⁵ Uno degli obiettivi che aveva deciso di ottenere era insegnare ai suoi studenti qualche modo pratico di leggere la letteratura ‘in modo saggio’, per apprezzarla e per riconoscere che essa è presente nelle nostre vite quotidiane, dal momento che essa tratta valori universali e temi comuni come

‘trovare e mantenere un amore, sopravvivere ad una sconfitta, i contrasti tra genitori e figli, compiere scelte degne di onore, reagire alle pressioni sociali e alle istituzioni politiche, prepararsi alla morte.’ (Pretti-man, cit. in Damrosch 2009: 383; la traduzione è mia).

Dal momento in cui è stato possibile organizzare corsi così complessi a livello di laureandi, siamo fermamente convinti che è fattibile offrire delle proposte più ristrette a livello di triennio di scuola secondaria superiore di secondo grado, come proprio un contesto di insegnamento delle letterature del mondo scritte in lingua inglese.

Uno degli obiettivi didattici dei licei è fornire agli studenti una conoscenza generale di base in tutte le discipline e tutti gli insegnanti che sono stati intervistati concordano su fatto che la disposizione cronologica degli scrittori sia fondamentale per insegnare bene la letteratura inglese. Tenendo tutto ciò bene in mente, crediamo che il punto di partenza dovrebbe essere mantenere questa linea temporale di autori e brani. Tuttavia, possiamo arricchire il programma di letteratura inglese con brani di letteratura mondiale scritta in inglese. Del resto, dal momento in cui tutte le discipline umanistiche sono trattate da un punto di vista cronologico, risulterebbe forse strano per uno studente italiano fare diversamente con la letteratura inglese. Perfino ad un livello di base di istruzione, la letteratura inglese richiede di essere presentata uno sviluppo cronologico. Inoltre, come mostrato nella prima parte di questo testo, i libri di letteratura inglese dove non si persegue lo sviluppo temporale e si procede per temi sono risultati impopolari in Italia.

Anche le *Indicazioni Nazionali* del 2010 emanate dall'allora MIUR possono essere interpretate a sostegno dell'idea di arricchire il programma tradizionale di letteratura inglese con contributi dal resto del mondo, dal momento che esse incoraggiano lo studio di “culture dei

¹⁵ Il saggio si riferisce al tema ‘L'amore nel mondo antico’, con una selezione di brani da Ovidio, Catullo, Saffo, Rumi, *Le Mille e una Notte*, o la nascita del romanzo’, con una selezione di brani dal *Satyricon* di Petronio, *Il Racconto di Genji*, e *Il Don Chisciotte*.

paesi di lingua inglese” col fine di sviluppare la consapevolezza delle analogie culturali e/o le differenze con altre culture. È innegabile che la formazione dei docenti nel periodo di pre-ruolo, e anche in quello di ruolo, è essenziale per aiutare gli insegnanti a trovare delle possibili connessioni tra autori e testi inclusi nel programma tradizionale di letteratura inglese e autori che scrivono in inglese provenienti dal resto del mondo. Centri di formazione specializzati per docenti e (come, per esempio, il LeND,¹⁶ o il TESOL,¹⁷ ma non solo) e università giocano un ruolo chiave a tale riguardo. Gli insegnanti potrebbero scambiarsi le proprie esperienze durante convegni specializzati e condividere le loro pubblicazioni sulle esperienze di didattica portate avanti con successo.

L’ampia varietà di argomenti e le caratteristiche linguistiche degli scrittori e dei brani che sono di solito affrontati nel triennio del liceo possono indubbiamente offrire ai docenti innumerevoli opportunità per possibili confronti con autori di letteratura mondiale in inglese e testi. Come già ampiamente ribadito, un testo tradizionale può essere messo in dialogo con un brano di letteratura mondiale in inglese sulla base, per esempio, di un tema comune trattato, un espediente retorico impiegato, il punto di vista della narrazione, o la struttura narrativa. Ci sembra, tuttavia, fondamentale sottolineare che è importante evitare di cercare più autori possibili di letterature mondiali in inglese, poiché basta mostrare agli studenti come sia ricco l’intero universo del mondo che parla inglese e mostrare loro la reale alternativa di spostarsi dalla centralità ‘Oxbridge’¹⁸ per andare incontro all’attuale pluricentrismo. Conseguentemente agli adolescenti viene presentata una pluralità di voci parlanti inglese e diverse culture dal mondo, quindi incontrano la loro ‘autenticità’ e novità. I brani di letteratura mondiale in inglese possono essere scelti sulla base:

- della loro peculiarità linguistica;
- dell’interesse da un punto di vista culturale (che sia l’origine geografica, o gli schemi culturali che presenta);

¹⁶ LeND è l’acronimo di Lingua e nuova didattica, www.lend.it.

¹⁷ TESOL è l’acronimo di Teaching English to Speakers of Other Languages, www.tesol.org.

¹⁸ Come afferma G. Hall, “il rigido approccio del vecchio stile dell’inglese Oxbridge ‘da Beowulf a V. Woolf’ era acriticamente esportato alle colonie e oltre. Collegi (per esempio) dall’Egitto o dalla Cisgiordania spesso offrivano ai propri studenti una conoscenza dettagliata della storia letteraria di questo tipo, la letterature come materia di studio fine a sé stessa. La loro erudizione era ammirevole, ma è davvero ciò di cui hanno bisogno i loro studenti?” (Hall, 2005: 146; la traduzione è mia).

- di temi affascinanti per gli studenti;
- della varietà dei generi;
- dell'interesse che presentano per la formazione umana, specialmente se riguardano l'integrazione con 'altre' culture;
- della loro lunghezza;
- della contemporaneità dei loro autori.

Per ciò che concerne la letterature in L2, Hall sostiene che

"I lettori di seconda lingua fanno l'esperienza elettrizzante di 'oltrepassare i confini' di altre culture, e questo è un piacere importante per tali lettori, una sensazione di rovistamento nei segreti di persone che vivono vite molto diverse dalle proprie." (Hall 2005: 115; la traduzione è mia).

Tale considerazione sembra essere di particolare interesse quando applicata alle letterature mondiali in lingua inglese, perché queste aprono a un'ampia gamma di 'altre' culture in quella lingua. Hall afferma anche che "i fattori culturali possono essere perfino più importanti dei fattori linguistici per la comprensione." (Hall 2005: 118; la traduzione è mia). Nessun docente dovrebbe mai forzare i propri allievi ad 'essere d'accordo' con queste altre culture. Gli insegnanti piuttosto dovrebbero lavorare per far accettare ai propri studenti altri la possibilità di altri punti di vista, o anche la loro relatività. Il punto non è

"la ricezione e l'accettazione passiva, ma piuttosto l'ampliamento dell'orizzonte di tutti, a beneficio di tutti. (...). La cultura è un fatto importante per l'identità degli apprendenti, non deve essere una 'materia' da 'insegnare' in maniera diretta." (Hall 2005: 119; la traduzione è mia).

Alla luce dei risultati di questo libro, Hall insiste che è cruciale che gli insegnanti cooperino con i propri studenti

"dal momento in cui se lasciati a sé stessi, i lettori tendono a selezionare opere che confermino le proprie vedute, piuttosto che sfidarle, ma perfino quando richiesto o persuasi a leggere più letteratura maggiormente impegnativa, essi troveranno i modi per resistere, contestare o deviare da idee a loro non congeniali." (Hall 2005: 120; la traduzione è mia).

Tale evidenza è di importanza capitale per questo libro perché aggiunge valore al significato strategico di estendere il programma tradizionale di letteratura inglese, specie nel nostro mondo globalizzato.

Partendo dal presupposto che il testo letterario sia un esempio di ‘lingua autentica’, l’utilizzo dei testi letterari nelle lezioni di letteratura implica l’espansione del lessico degli studenti, il miglioramento delle proprie competenze grammaticali e delle loro performance linguistiche, così come la promozione del piacere della lettura. A parte tutto ciò, estendere il programma di letteratura inglese alle letterature del mondo in inglese implica anche una sfida culturale, mentre stimola la creatività degli studenti, specie qualora il testo venga analizzato col mezzo della stilistica. Inoltre, in questo modo, gli studenti sono collocati al centro del loro apprendimento, poiché

“la stilistica e la didattica sono spesso strette alleate – l’indagine nella lingua di un testo come una scoperta di quella lingua e di ‘come funziona il testo’ tanto quanto il testo individuale stesso.” (Hall 2005: 130; la traduzione è mia).

Di seguito si propongono dei suggerimenti per l’analisi stilistica comparativa di autori e testi utilizzati come un esempio di possibili attività di classe (poi dettagliatamente presentati nella parte seguente di questo libro):

1. Charles Dickens e Nayyirah Waheed: strategie linguistiche per attirare l’attenzione del lettore;
2. James Joyce e Ha Jin: l’inglese creativo;
3. James Joyce e Chimamanda Ngozi Adichie: epifanie
4. William Shakespeare, Wystan Hugh Auden ed Elif Shafak: dire la verità sull’amore;
5. Daniel Defoe e Bidisha: lo sguardo dell’ “Altro”.

È importante sottolineare che si utilizzeranno autori e brani di solito presenti in testi in circolazione nei licei italiani e ciò è intenzionale giacché questo libro vuole mostrare come sia possibile pianificare delle lezioni partendo dai materiali già in possesso dagli studenti. Inoltre, come già menzionato nella prima parte, i libri di letteratura inglese in uso forniscono un’ampia selezione di scrittori ‘canonici’ e gli insegnanti di letteratura inglese nei licei si dichiarano generalmente soddisfatti con la gamma di autori proposti. Ciò che è nuovo è la combinazione del canone con l’ “Altro” e l’analisi stilistica della lingua impiegata nei testi selezionati, il tutto col fine di ampliare la prospettiva didattica della letteratura inglese. In questo modo, nessun docente di inglese

verrebbe meno al programma tradizionale di letteratura, alla sua spiegazione diacronica, ma offrirebbe una prospettiva multiculturale agli studenti, così che essi possano concepire la letteratura inglese come un prodotto molto prolifico delle letterature del mondo espresse in lingua inglese. Inoltre, questo è un metodo per introdurre un approccio diverso verso la letteratura, grazie alla stilistica proposta nella scuola superiore di secondo grado e senza neppure “tradire i principi fondamentali di uno stilista”.¹⁹

Le proposte didattiche presentate in questo testo sono solo degli esempi di come autori tradizionali e loro brani possono fornire una occasione per trattare autori di letterature del mondo in inglese. Senza dubbio, tutti gli insegnanti di liceo trattano autori come Shakespeare, Defoe, Dickens e Joyce: quello che qui si propone è stato mettere in dialogo i brani tradizionalmente trattati di questi scrittori con passi antologici di autori di letterature del mondo in inglese, con l’ausilio della stilistica.

Deve essere sottolineato che i cinque casi che si tratteranno non proporranno alcuna introduzione biografica degli autori tradizionali, poiché non ce n’è bisogno: tutti i testi di letteratura inglese per i licei le riportano. Si proporranno, invece, brevi presentazioni degli autori ‘non canonici’. Si spiegheranno anche le ragioni linguistiche, o tematiche, per cui è stato possibile sviluppare le combinazioni qui proposte. Ogni proposta didattica descrive come portare avanti le lezioni: in breve, si sottolinea che il programma tradizionale diacronico viene mantenuto, ma si proporranno brani di autori di letterature mondiali in inglese come estensione del programma.

Le cinque proposte didattiche saranno seguite da esempi di attività di produzione possibili da proporre agli studenti e che possono fornire una base per la valutazione degli apprendimenti. Poiché i brani proposti sono analizzati attraverso l’uso della stilistica, noi crediamo che la valutazione debba essere basata su un criterio basato sul pro-

¹⁹ A questo proposito, si fa esplicito riferimento a ciò che R. Carter e P. Stockwell scrissero con l’intento di stilare un *manifesto* (e non ‘il’, come ci tennero a puntualizzare) della stilistica. Cfr. bibliografia al termine del presente capitolo; Carter, R., Stockwell, P., “*Stylistics: Retrospect and Prospect*”, estratto ed adattato da P. Stockwell (2002), “A Stylistic Manifesto”, in S. Csábi e J. Zerkowitz (ed.), dove essi, in maniera provocatoria, esposero una sorta di decalogo di ciò che la stilistica dovrebbe essere, ovvero: “(1) teoreticamente consapevole; (2) orientata verso la ricezione; (3) sociolinguistica; (4) eclettica; (5) olistica; (6) populista; (7) difficile; (8) precisa; (9) progressista; (10) evangelica”. (La traduzione è mia).

cesso di apprendimento. Anche se l'argomento della valutazione è intrigante e potrebbe essere analizzato in un testo a parte, qui si propongono alcuni criteri generali inerenti gli obiettivi da attribuire agli studenti e i criteri generali per valutarli:

- Step 1. Dopo aver raccolto risposte a questionari generali tradizionali di comprensione del brano, il docente dovrebbe chiedere allo studente quale, secondo lui, sia l'obiettivo del testo in questione;
- Step 2. Si dovrebbe chiedere agli studenti di identificare le figure retoriche maggiori e gli schemi linguistici presenti nel brano e descriverli;
- Step 3. Si potrebbe chiedere agli studenti di spiegare e commentare l'uso delle principali figure retoriche e schemi linguistici presenti nel testo e porli in relazione al significato del testo;
- Step 4. 'Creatività': l'insegnante dovrebbe invitare gli studenti a produrre un testo originale usando le figure retoriche e gli espedienti linguistici previamente analizzati.

Le attività conclusive basate sull'analisi stilistica di un testo letterario rendono lo studente capace di sperimentare varie espressioni linguistiche, strategie e registri cosicché essi possano apprendere gli strumenti giusti per sperimentare autonomamente le forme analizzate e scrivere di esperienze diverse e di luoghi culturali distanti.

L'etimologia della parola 'valutazione' suggerisce che deriva da 'dare, trovare il valore di'²⁰ qualcosa e ciò implica che durante il processo valutativo dello studente, gli insegnanti debbano perseguire un duplice obiettivo, ossia:

- a) riconoscere i punti di forza di ciascuno studente, incoraggiandolo ad esprimere la propria creatività;
- b) aiutare ad accendere negli studenti il desiderio di apprendere.

Quando si valutano le attività al termine dei percorsi basati sull'analisi stilistica, gli insegnanti dovrebbero tenere in conto un criterio essenziale, vale a dire come gli studenti abbiano condotto e portato a termine l'obiettivo secondo le istruzioni date, con che originalità, ossia con quale grado di creatività.

²⁰ "Valutazione", dal latino "valere", "essere capace"; giungere ad una critica costruttiva in seguito all'analisi o alla conoscenza corretta di qualcosa o qualcuno (<https://it.wiktionary.org/wiki/valutazione>)

Offrire agli studenti l'opportunità di mettere in pratica le strategie linguistiche da analizzare ottempera due obiettivi:

- a) fare esperienza diretta del messaggio dello scrittore che essi stanno studiando;
- b) parlare di sé stessi attraverso la letteratura, in altre parole, gli studenti stessi 'fanno esperienza diretta' di letteratura.

In questo modo, la didattica centrata sull'insegnante è rimpiazzata da un approccio centrato sull'apprendente che va oltre lo studio superficiale e mnemonico della letteratura. Inoltre, le lezioni di letteratura introducono gli studenti alla 'grammatica della letteratura' e consente loro di affrontare gli scrittori in un modo più diretto e maggiormente coinvolgente.

Le cinque proposte didattiche spiegheranno nel dettaglio tutta questa teoria.

Conclusioni

Uno dei temi centrali del presente testo è la letteratura mondiale scritta in lingua inglese ma, prima di trattare questo tema così complesso, ci è sembrato necessario partire da che cosa sia la letteratura mondiale. Quando si parla di letteratura mondiale, potremmo dire che "In principio ci fu la *Weltliteratur* di Goethe", ma, occorre dirlo, il termine letteratura mondiale è cambiato nel tempo. Secondo Goethe, la letteratura mondiale implicava che ci si stesse avvicinando ad un nuovo senso di modernità globale, una nuova prospettiva letteraria e una nuova consapevolezza culturale. Secondo l'autore tedesco, ciascuno era chiamato a contribuire a questa nuova idea di letteratura che sovrastava tutte le letterature nazionali e che era priva dell'idea di gerarchia da un punto di vista qualitativo. Inoltre, la letteratura mondiale portava con sé anche un processo di comunicazione tra letterature nazionali. Malgrado ciò, l'idea di Goethe riguardava essenzialmente le letterature europee. Allo stato attuale, due secoli dopo, gli studiosi hanno allargato l'idea di letteratura mondiale e le hanno aggiunto connotazioni quali 'processo di lettura' che oltrepassa i confini degli studi postcoloniali ed è del tutto priva di quella risonanza politica tipica di questi studi. Inoltre, la letteratura mondiale raggiunge vaste aree del mondo che non sono mai state toccate da alcun tipo di colonialismo. Affrontare la letteratura mondiale è diventato imperativo, specie in quei paesi,

come gli USA, dove nelle università si sta assistendo ad una rapida crescita della popolazione studentesca proveniente dall'intero globo, il cui retroterra culturale è visto come un potenziale arricchimento delle lezioni. Ulteriori contributi ad una definizione di letteratura mondiale provengono da intellettuali che, sulla scia di Goethe di negoziazione tra letterature, inquadrano il fenomeno come cosmopolitismo, implicando con questo termine anche un impegno etico in grado di promuovere la comprensione, il rispetto e la tolleranza reciproci. Oltre a ciò, le dimensioni mondiali della letteratura hanno anche portato alla formulazione di una suggestiva teoria dell'ellissi, il cui primo fuoco è fisso nel paese di origine di un dato testo letterario, e il secondo è radicato nel paese ove il lavoro sia stato introdotto. Per essere più precisi, questa ellissi è plurifocale, perché i "secondi fuochi" sono rappresentati ciascuno dal paese dove sia giunta quell'opera letteraria. È un fatto appurato che quando un testo letterario raggiunge nuovi paesi, esso acquista inevitabilmente nuovi significati.

È un fatto che i testi di letteratura mondiale siano testi ibridi e che siano caratterizzati da una dimensione 'di mezzo' e transculturale. In aggiunta, va ricordato che la letteratura mondiale è una delle conseguenze della globalizzazione. È anche vero che la globalizzazione e la letteratura si influenzano l'una con l'altra reciprocamente e in maniera interattiva. Piuttosto che essere un mezzo per creare una unità letteraria, la letteratura mondiale è un tentativo di gestire la diversità.

Lo scopo di questo testo è di offrire una cornice teorica per l'introduzione alle letterature mondiali scritte in lingua inglese nei programmi tradizionali di letteratura inglese nei licei italiani, dal momento che la letteratura scritta in inglese nel mondo è sterminata e possiede un immenso potenziale in termini di varietà. Questo obiettivo può essere raggiunto usando un approccio metodologico della cosiddetta 'intertestualità comparativa'. Tale termine si riferisce ad un metodo che potrebbe essere adottato nelle lezioni di letteratura inglese senza interferire con la disposizione cronologica tradizionale degli scrittori inglesi, cosicché sia possibile mantenere la linea temporale che illustra lo svolgimento della letteratura inglese, elemento che viene considerato essenziale nell'insegnamento dei licei, essendo la prima volta che gli studenti sono alle prese con una letteratura straniera e si deve fornire loro un approccio di base. I testi di letteratura mondiale non vengono considerati come testi letterari propriamente 'canonici', ma sono l'espressione del pluricentrismo di fatto della lingua (e letteratura) inglese. La presenza

della letteratura mondiale in inglese nelle scuola, perciò, porta con sé una dimensione etica e fornisce agli studenti un'occasione di riflessione sugli aspetti reali delle letterature in inglese nel mondo, specie se la letteratura è considerata come espressione dei valori e delle culture umane. La letteratura mondiale in inglese, quindi, fornisce agli studenti l'opportunità di incontrare l' "Altro". Senza necessariamente essere d'accordo con l' "Altro", i discenti apprendono ad attivare il processo di riconoscimento delle esperienze umane autentiche nelle culture diverse e distanti nei vari tempi e luoghi del pianeta. Per questo motivo, mettere in dialogo scrittori inglesi tradizionali e autori di altri luoghi del mondo che scrivono in inglese assume un valore etico. Nessun'altra lingua, forse, a parte l'inglese, al momento offre questa possibilità: in effetti, diversamente da tutti gli scrittori di letteratura nel mondo, quelli in lingua inglese – che sono un numero sterminato – non devono essere tradotti e i loro testi sono, perciò, assolutamente 'autentici'.

I benefici di insegnare letteratura mondiale riferiti da docenti universitari durante i loro corsi, sono quello di sentirsi "figli di uno stesso universo", tutti profondamente interconnessi e con la capacità di acquisire una migliore comprensione di sé e dell'altro. Questi benefici possono e devono essere estesi anche agli studenti di liceo, dove l'insegnamento della letteratura mondiale in inglese può davvero rappresentare l'occasione per aprire la mente degli adolescenti ad una dialettica tra il Sé e l'Altro, a ciò che non è familiare e spianare la via ad una connessione empatica con i marginalizzati di tutto il globo.

L'intertestualità può essere intenzionale o non intenzionale. Ciò significa che qualsiasi testo può condurre ad un altro testo, perciò le connessioni tra testi possono essere infinite. In questo libro si propone di mettere in dialogo gli autori inglesi tradizionali e i loro brani con testi e autori non canonici sulla base di uno stesso argomento affrontato, una struttura narrativa simile, le figure retoriche utilizzate, o l'impiego dello stesso punto di vista. Grazie alla sua versatilità, la stilistica può realisticamente essere d'aiuto agli insegnanti che la possono impiegare anche in contesti liceali. Oltre a ciò, tale approccio aiuta studenti e docenti a focalizzarsi sul tipo di inglese che viene usato e sulle ragioni per cui quelle specifiche scelte linguistiche sono state operate, tutto ciò senza venire meno alla trattazione cronologica tradizionale della letteratura inglese. Porre autori e testi distanti culturalmente e geograficamente gli uni accanto agli altri, come tra breve illustreremo nel dettaglio con le proposte didattiche, ci consente di portare avanti

un'analisi stilistica della lingua impiegata in quei testi e delle strategie linguistiche per ottenere determinati significati. L'impiego della stilistica per arricchire il programma tradizionale di letteratura inglese nei licei con esempi di letteratura mondiale in inglese è un buono stimolo per gli insegnanti che desiderino raffinare la propria creatività didattica e innovazione. Senza dubbio sarebbero necessari corsi di aggiornamento sulla materia, sia sulla stilistica in classe che sulle letterature mondiali in lingua inglese, sia per i docenti nel periodo di pre-ruolo, che per quelli a tempo indeterminato, così come sarebbe di estrema utilità offrire ai docenti le opportunità per tenersi aggiornati anche offrendo loro la maniera di scambiarsi esperienze e materiali, ad esempio attraverso la partecipazione a convegni – anche a livello universitario – e tramite pubblicazioni scientifiche. L'impegno dei docenti deve focalizzarsi sul grande obiettivo didattico di collocare gli studenti al centro del loro apprendimento linguistico e letterario grazie all'utilizzo della stilistica e all'allargamento dei propri orizzonti culturali riguardo la letteratura inglese e il suo policentrismo. La selezione di proposte didattiche che qui si propone vuole essere solo un esempio di come tutto ciò sia possibile.

Bibliografia

- ALLEN, G., (2000), *Intertextuality*, London, New York: Routledge.
- BEEBEE, T. O., (2016), "The Ethics of World Literature", su: <http://www.cwlliterature.org/uploadfile/2016/1208/2016120811133976.pdf>; (ultimo accesso: 2 ott. 2020).
- BERNARDELLI, A., (2018 [2013]), *Che cos'è l'intertestualità*, Roma: Carocci ed. (Le Busssole).
- CARTER, R., Stockwell, P., "Stylistics: Retrospect and Prospect", estratto e adattato da Peter Stockwell (2002), "A Stylistic Manifesto", in S. Csábi and J. Zerchowitx (ed.), *Textual Secrets: The Message of the Medium*, Budapest: Eötvös Loránd University Press; pp. 65 – 75 e Peter Stockwell (2006), "Language and literature: stylistics", in B. Aarts and A McMahon (eds.), *The Handbook of English Linguistics*, Oxford: Blackwell; pp. 742 – 758.
- COHEN, W., (2017), "World literature: what's in a name?", <https://blog.oup.com/2017/10/world-literature-definition/>; (ultimo accesso: 30 sett. 2020).
- Collins Dictionary of English* (online version), voce "intertextuality" <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>; (ultimo accesso: 23 genn. 2020).
- D'HAEN, T., (2002), *The Routledge Concise History of World Literature*, London and New York: Routledge.

- D'HAËN, T., Damrosch, D., Kadir, D., (2002), *The Routledge Companion to World Literature*, London and New York: Routledge.
- DAMROSCH, D., (2003), *What is World Literature?*, Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- DAMROSCH, D., (2009), *Teaching World Literature*, New York: The Modern Language Association of America.
- ECO U., (1995), *Six Walks in the Fictional Woods*, Harvard: Harvard University Press.
- GHOSH, A., (2012), "Confessions of a Xenophile", su: <https://www.amitavghosh.com/essays/xenophile.html>; (ultimo accesso: 23 apr. 2020).
- HAWAS, M., (2019), *Politicising World Literature*, New York and London: Routledge; "Introduction", pp. 1 – 29.
<https://it.wiktionary.org/wiki/valutazione>, lessema cercato: 'valutazione'; (ultimo accesso: 11 lug. 2022).
- MORETTI, F., (2000), "Conjectures on World Literature", <https://newleftreview.org/issues/II1/articles/franco-moretti-conjectures-on-world-literature>; (ultimo accesso: 20 maggio 2020).
- OXFORD LEARNER'S DICTIONARY (on line version), voce: "intertextuality" : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>; (ultimo accesso: 23 genn. 2020).
- PIZER, J., (2006), *The Idea of World Literature: History and Pedagogical Practice*, Louisiana State University Press: Baton Rouge.
- SIMON, D., (2010), "Toward a 'World Literature' in French", *Contemporary French and Francophone Studies*, 14: 1; pp. 113–117. DOI: 10.1080/17409290903412755: URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17409290903412755>; (ultimo accesso: 29 apr. 2020).
- STURM-TRIGONAKIS, E., (2013), *Comparative Cultural Studies and the New Weltliteratur*, West Lafayette, IN: Purdue University Press.

PARTE III
PROPOSTE DIDATTICHE

Proposta didattica 1¹

Charles Dickens e Nayyirah Waheed: Strategie Linguistiche per Catturare l'Attenzione del Lettore

La combinazione di scrittori proposta in questo libro potrebbe sembrare alquanto inusuale, se non addirittura avventata, estrema ed assurda. Tuttavia, quanto si propone di fare è cercare quei tratti comuni che alcuni autori possono avere in comune, malgrado la loro distanza tematica e temporale, specie se le loro intenzioni e contesti possono essere simili, al di là dei loro diversi retroterra personali e storici.

Senza dubbio questo è il caso di Charles Dickens, il più celebrato romanziere vittoriano, e Nayyirah Waheed, una delle 'Instapoets'² più in voga del momento.

Conosciamo ormai ogni dettaglio della vita di Dickens e la sua prosa è sempre studiata nei licei italiani, mentre non molto è noto circa Nayyirah Waheed e il suo retroterra letterario.

L'aspetto fondamentale che i due scrittori condividono è la ferma intenzione di catturare l'attenzione dei propri lettori per coinvolgerli a livello emotivo. Ma non solo: entrambi sono vincolati da parametri 'editoriali' imposti dai mezzi a loro disposizione per pubblicare, ovvero i giornali nel caso di Dickens e i social media per quanto riguarda Nayyirah Waheed.

¹ Tutte le proposte didattiche presentate in questo libro hanno lo scopo di offrire un'analisi dei testi sulla base della stilistica. Ogni docente, considerando il proprio gruppo classe, l'età, il livello linguistico e altre importanti variabili che definiscono ogni singola classe, potrà declinare le analisi qui proposte in esercizi misurati sulle proprie classi avendo come obiettivo il completamento delle analisi stesse. Non si ritiene possibile fornire una gamma di esercizi specifici poiché ogni classe è diversa e possiede storie ed identità particolari e non necessariamente ciò che viene proposto in una classe può funzionare per un'altra. L'importante è non perdere di vista il processo di analisi del testo che metta al centro del percorso il discente e il completamento dell'analisi testuale.

² 'Instapoets' sono quei poeti che pubblicano unicamente sui social media, in genere su Instagram e Twitter.

Attraverso questo primo ‘viaggio letterario’, possiamo condurre gli studenti ad esplorare le diverse strategie linguistiche e narrative impiegate dai due scrittori malgrado le loro distanze storiche e geografiche. I giovani lettori possono, perciò, esplorare e valutare come i contesti sociali e le esigenze editoriali siano mutati col tempo e come la soggettività di uno scrittore venga espressa in due contesti temporali totalmente distanti. Inoltre, questo approccio può anche rappresentare la maniera di affrontare e aggiornare Dickens, ovvero uno degli autori di cui i docenti di letteratura inglese nei licei italiani sembrano trattare obbligatoriamente.

Proporre il fenomeno dell’Instapoetry a giovani studenti può essere una maniera fruttuosa di motivarli per approcciare la poesia e il suo linguaggio, data la loro natura di nativi digitali.

Come annunciato, inizieremo ogni ‘dialogo’ tra testi attingendo, per quanto concerne l’autore ‘canonico’, da brani letterari presenti nei testi di letteratura inglese effettivamente in uso nei licei e analizzati nella prima parte di questo libro e lo confronteremo con un testo di uno scrittore di letteratura mondiale in lingua inglese. I brani “tradizionali” proposti, nel particolare per ogni percorso, sono stati presi da Internet. Il brano selezionato è tratto da *David Copperfield*, per esattezza l’inizio del capitolo 11.

1. I begin life on my own account, and don’t like it

- I know enough of the world now, to have almost lost the capacity of being much surprised by anything; but it is matter of some surprise to me, even now, that I can have been so easily thrown away at such an age. A child*
5. *of excellent abilities, and with strong powers of observation, quick, eager, delicate, and soon hurt bodily or mentally, it seems wonderful to me that nobody should have made any sign in my behalf. But none was made; and I became, at ten years old, a little labouring hind in the service of Murdstone and Grinby.*
10. *Murdstone and Grinby’s warehouse was at the waterside. It was down in Blackfriars. Modern improvements have altered the place; but it was the last house at the bottom of a narrow street, curving down hill to the river, with some stairs at the end, where people took boat. It was a crazy old house with a wharf of its own, abutting on the water when the tide was*
15. *in, and on the mud when the tide was out, and literally overrun with rats. Its panelled rooms, discoloured with the dirt and smoke of a hundred years, I dare say; its decaying floors and staircase; the squeaking and scuffling of the*

- old grey rats down in the cellars; and the dirt and rottenness of the place; are things, not of many years ago, in my mind, but of the present instant.*
20. *They are all before me, just as they were in the evil hour when I went among them for the first time, with my trembling hand in Mr. Quinion's. Murdstone and Grinby's trade was among a good many kinds of people, but an important branch of it was the supply of wines and spirits to certain packet ships. I forget now where they chiefly went, but I think there were*
25. *some among them that made voyages both to the East and West Indies. I know that a great many empty bottles were one of the consequences of this traffic, and that certain men and boys were employed to examine them against the light, and reject those that were flawed, and to rinse and wash them. When the empty bottles ran short, there were labels to be pasted on*
30. *full ones, or corks to be fitted to them, or seals to be put upon the corks, or finished bottles to be packed in casks. All this work was my work, and of the boys employed upon it I was one.*
- There were three or four of us, counting me. My working place was established in a corner of the warehouse, where Mr. Quinion could see me,*
35. *when he chose to stand up on the bottom rail of his stool in the counting-house, and look at me through a window above the desk. Hither, on the first morning of my so auspiciously beginning life on my own account, the oldest of the regular boys was summoned to show me my business. His name was Mick Walker, and he wore a ragged apron and a paper cap. He*
40. *informed me that his father was a bargeman, and walked, in a black velvet head-dress, in the Lord Mayor's Show. He also informed me that our principal associate would be another boy whom he introduced by the – to me – extraordinary name of Mealy Potatoes. I discovered, however, that this youth had not been christened by that name, but that it had been bestowed*
45. *upon him in the warehouse, on account of his complexion, which was pale or mealy. Mealy's father was a waterman, who had the additional distinction of being a fireman, and was engaged as such at one of the large theatres; where some young relation of Mealy's – I think his little sister – did Imps in the Pantomimes.*
50. *No words can express the secret agony of my soul as I sunk into this companionship; compared these henceforth everyday associates with those of my happier childhood – not to say with Steerforth, Traddles, and the rest of those boys; and felt my hopes of growing up to be a learned and distinguished man, crushed in my bosom. The deep remembrance of the sense I*
55. *had, of being utterly without hope now; of the shame I felt in my position;*

*of the misery it was to my young heart to believe that day by day what I had learned, and thought, and delighted in, and raised my fancy and my emulation up by, would pass away from me, little by little, never to be brought back any more; cannot be written. As often as Mick Walker went
60. away in the course of that forenoon, I mingled my tears with the water in which I was washing the bottles; and sobbed as if there were a flaw in my own breast, and it were in danger of bursting.*

Dopo aver letto il brano ed, eventualmente, spiegato i termini sconosciuti agli studenti, procediamo con alcune ipotesi, come domande per stimolare la loro attenzione e proposte, tenendo bene a mente che l'obiettivo è analizzare i testi dei due scrittori col fine di trovare le strategie linguistiche impiegate da entrambi per attirare l'attenzione e il coinvolgimento emotivo del lettore. Facendo in classe una rapida ricerca su internet, emerge che quanto segue sono tra le strategie maggiormente utilizzate dagli scrittori, in genere, per ottenere l'obiettivo del coinvolgimento emotivo del lettore:

- a) aiutare i lettori a vedere quello che vede lo scrittore: questo obiettivo si può conseguire in vari modi, ma soprattutto focalizzando la scrittura sull'esperienza diretta dello scrittore, il quale narra le sue vicende personali con descrizioni vivide e mettendo il lettore nella sua prospettiva;
- b) ciò che è personale diventa importante: tale risultato si può ottenere abbondando con l'uso della prima persona singolare, o seconda singolare (ossia il lettore), sia nei pronomi personali che nelle azioni;
- c) uso delle emozioni: l'utilizzo delle emozioni coinvolge più dell'uso della logica. Se ci aggiungiamo che le emozioni sono proprio quelle dello scrittore, il coinvolgimento del lettore è più facilmente ottenibile;
- d) raccontare la verità: ogni dettaglio che sia vero, o abbia parvenza di verità, aiuta fortemente il lettore nel suo diretto coinvolgimento nel testo che sta leggendo.

Prima di iniziare con l'analisi dei testi, come premessa, comunicheremo agli studenti che entrambi gli scrittori scrivono presentando una percezione soggettiva della realtà. Per Dickens, *David Copperfield*, il suo ottavo romanzo, era probabilmente il suo preferito, soprattutto perché in esso il romanziere britannico ci riporta numerosi eventi autobiografici, anche se invenzione e realtà sono magistralmente mescolate. Sappiamo che Dickens scrisse questo romanzo senza seguire

un preciso schema narrativo, in quanto si fece guidare, piuttosto, dalla memoria della sua infanzia che ci propone una descrizione delle condizioni pietose dei bambini poveri dell'Età Vittoriana, spesso dimenticati in squallidi collegi. In *David Copperfield* l'unica voce narrante è in prima persona singolare, dunque quello dell'eroe è l'unico punto di vista offerto al lettore e non c'è alcuna intenzione di fingere un'obiettività magari offerta da un narratore in terza persona onnisciente. La memoria del narratore seleziona episodi e sensazioni col tentativo di portare a sé il lettore per denunciargli una realtà pietosa.

Dati questi presupposti, le domande possibili da porre in classe per stimolare il dibattito e la riflessione tra gli studenti, nonché per prepararli alle attività di produzione personale sono le seguenti:

- a) immagina che devi riportare, o postare sulla tua pagina Facebook, o su un tuo blog, un episodio doloroso della tua vita e che ti sia chiaro che il tuo intento è catturare l'attenzione dei tuoi lettori: come inizieresti a raccontare? Che punto di vista narrativo sceglieresti e perché?
- b) abborderesti in descrizioni? Perché?
- c) quali categorie grammaticali prediligeresti (nomi, pronomi, aggettivi, verbi, quali tempi verbali, avverbi, ecc.)?
- d) useresti più verbi statici o dinamici?
- e) come renderesti il tuo scritto personale?
- f) come renderesti le tue emozioni?

Tutte queste domande sono modi diversi di mostrare la stessa prospettiva, vale a dire che per coinvolgere direttamente nelle nostre esperienze i nostri potenziali e sconosciuti lettori è essenziale impiegare la narrazione in prima persona singolare, usare un linguaggio vivido, conferire alle tue parole il più possibile il senso del personale attraverso l'uso diretto delle emozioni. Conseguentemente, è consigliabile evitare un linguaggio astratto (per esempio fare uso di aggettivi astratti o di metafore complesse), usare tempi verbali semplici (come il *past* o *present simple*). È altresì consigliabile utilizzare espressioni che richiamino immagini visive e colori, specialmente tinte fosche. Le descrizioni non dovrebbero lasciare troppo spazio all'immaginazione del lettore e, per questo, dovrebbero evitare contorni sfumati.

Con l'impiego di un semplice software capace di processare brani, come, per esempio AntConc³, dopo aver convertito il brano di Dickens

³ Antconc è un'applicazione gratuita per l'analisi testuale che può essere utilizzata per

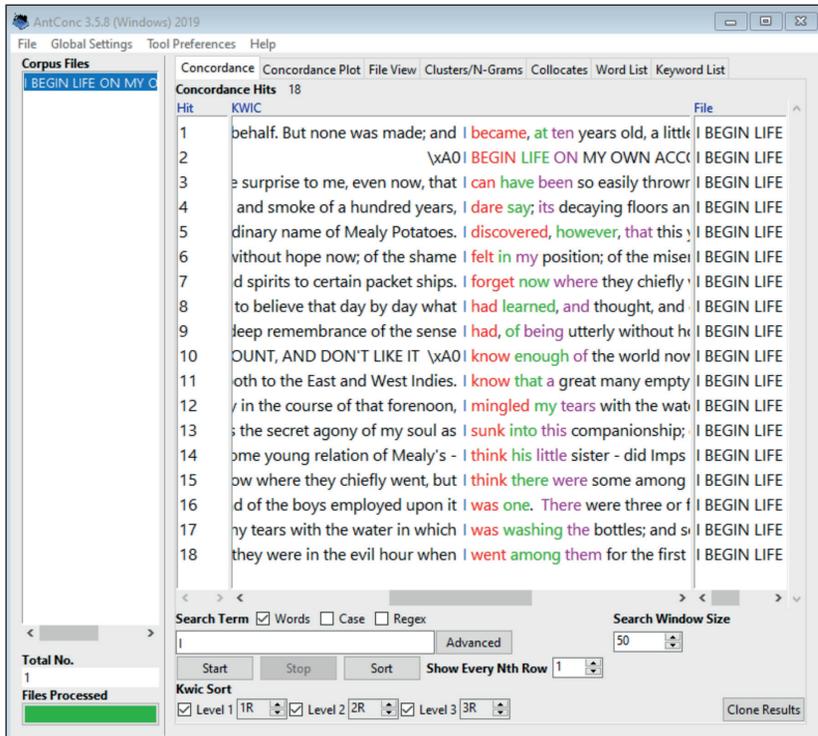


Fig. 1.1. Frequenza del pronome 'I' e dei verbi al past simple riferiti a tale pronome.

in un file txt, gli studenti riuscirebbero immediatamente, anche divertendosi, a notare la frequenza di certe parole nel testo, come, per esempio, la prima persona singolare *I*. In questo modo potrebbero verificare la frequenza nello stesso brano di parole correlate a tale pronome, come, per esempio, *me/my(self)/mine*. Scoprirebbero che sono molto frequenti e che, dunque, questo aspetto contribuisce a rendere il brano coinvolgente per il lettore: il brano in questione, infatti, è di 364 parole e il pronome *I* è ripetuto 18 volte (cfr. Fig. 1.1), il pronome possessivo *my* viene ripetuto 19 volte (cfr. Fig. 1.2), il pronome *me* 11 volte (cfr. Fig. 1.3) e, dunque, il brano è fortemente incentrato sul narratore e sulle sue vicende. Analogamente, gli studenti scoprirebbero che il verbo usato più frequentemente è *was* (20 volte, cfr. Fig. 1.4), seguito da *were* (9 ripetizioni, cfr. 1.4) e ciò sta a significare che le descrizioni al passato sono molto frequenti. Infatti, il punto di vista è quello di un adulto che narra della sua infanzia. Questa è

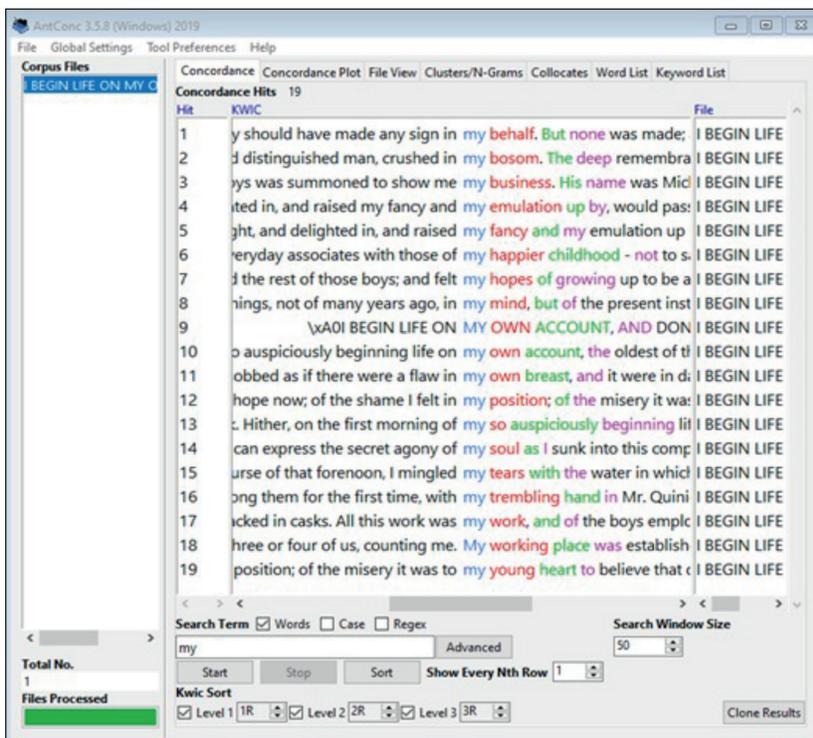


Fig. 1.2. Frequenza del possessivo my, 19 volte.

la ragione per cui la maggior parte dei tempi sono riferiti a sé stesso (18) e sono tutti al *past simple*, come dimostra la Fig. 1.1. Per concludere, quanto spicca è la centralità del personaggio narratore e della sua esperienza e questa è la ragione principale per cui, come lettori, ci sentiamo coinvolti sul piano emozionale nella sua narrazione. Inoltre, si ratta dell'esperienza di un bambino e del suo passato duro e miserevole, narrato in dettagli che stimolano, per questo, più simpatia del lettore verso il narratore. Lo stesso inizio del capitolo evidenzia tale centralità, dato che il titolo impone il punto di vista del narratore col suo forte incipit: quell' *I* iniziale risuonerà come un'anafora nel brano, rinforzato dall'ampio numero di pronomi oggetto e possessivi di prima persona singolare (cfr. Figg. 1.2 e 1.3). Anche l'alta frequenza dell'articolo determinativo *the* (51 volte, ovvero la parola più frequente in assoluto nel brano, cfr. Fig. 1.4) sottolinea la centralità dello scrittore-narratore che ben conosce la sua realtà, dal momento in cui tale articolo indica riferimenti definiti⁴.

⁴ Cfr. K. Wales, (2016 [1990]), *A Dictionary of Stylistics*, 3rd Ed., Routledge: London and

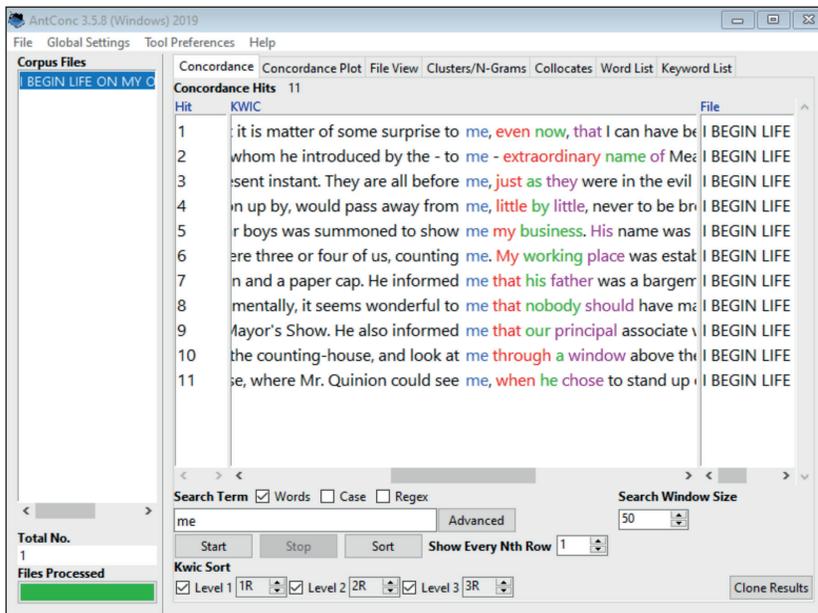


Fig. 1.3. Frequenza del pronome oggetto di prima persona singolare “me”, 11 volte.

Per quanto concerne la qualità degli aggettivi, la ripetizione iniziale di *surprised / surprise* (riga 3), riferita al fatto che il narratore protagonista era stato “*easily thrown away at such an age*” (r. 4), produce un effetto di dolorosa incredulità che colpisce immediatamente il lettore e che lo fa immediatamente simpatizzare con il povero e sfortunato piccolo David. L’effetto ‘disturbante’ è, altresì, rinforzato da una serie di aggettivi positivi, come “*excellent [abilities]*” r. 5, “*strong [powers of observations]*”, “*quick, eager, delicate*” rr. 5 - 6), tutti riferiti al giovanissimo protagonista e che si scontrano con l’idea negativa che segue immediatamente di essere stato “*hurt bodily or mentally*” (r. 6). Da questo momento in poi, tutti gli altri termini impiegati per descrivere la realtà intorno al narratore assumono una connotazione negativa:

- “*don’t like it*”, (titolo);
- “*altered*” / “*last*”, r. 11;
- “*bottom*” / “*narrow*” / “*curving down*”, r. 12;
- “*end*” / “*crazy old*”, r. 13;

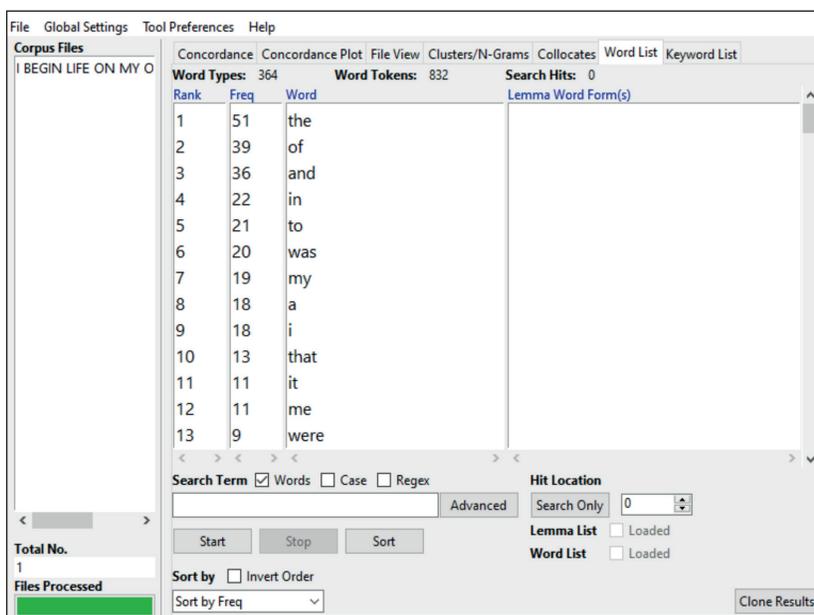


Fig. 14. Frequenza dell'articolo determinativo the (51 volte), di was (20 volte) e di were (9 volte).

- "tide in" / "mud" / "was out", rr. 14- 15;
- "overrun with rats" / "discoloured" / "dirt" / "smoke", rr. 15 - 16;
- "decaying" / "squeaking", r. 17;
- "scuffling" / "old grey rats" / "down" / "dirt" / "rottenness", rr. 17 - 18;
- "evil hour", r. 20;
- "trembling", r. 21;
- "wines and spirits", r. 23;
- "empty", r. 26;
- "[examine them] against the light" / "reject" / "flawed", rr. 27 - 28;
- "empty" / "[ran] short", r. 29;
- "ragged [apron]", r. 39;
- "paper [cap]", r. 39;
- "Mealy Potatoes", r. 43;
- "[...] had not been christened [by that name]", r. 44;
- "complexion [...] pale or mealy", rr. 45 - 46;
- "Imps", r. 49;
- "no words can express the secret agony of my soul" / "sunk", r. 50;

[tutto ciò in contrasto con: "happier childhood", r. 52];

- "crushed", r. 54;
- "without hope" / "shame", r. 55;
- "misery", r. 56;
- "pass away", r. 58;
- "cannot be written", r. 59;
- "tears" / "sobbed", rr. 60 - 61;
- "a flaw in my own breast" / "danger of bursting", rr. 61 - 62.

Possiamo, quindi, notare che il brano abbonda di impressioni soggettive e negative del narratore al ricordo della sua infanzia e che questa alta frequenza di immagini concrete e spiacevoli provoca un senso di angoscia nel lettore, ovvero David Copperfield/Charles Dickens riesce nel suo intento. Non solo lo scrittore si sforza di catturare l'attenzione del suo pubblico, ma, allo stesso tempo, riesce anche a venire a patti con certe condizioni editoriali. Dickens, infatti, doveva rispettare rigorosamente delle regole imposte dalla pubblicazione a puntate su giornali. In Gran Bretagna, *David Copperfield* uscì in nove puntate⁵, ciascuna doveva essere composta da due capitoli per un totale di 32 pagine e doveva comprendere anche due illustrazioni. Perciò, dal momento che le pagine a disposizione per ciascuna uscita doveva essere di sedici pagine, Dickens doveva necessariamente utilizzare delle strategie ben precise per catturare immediatamente e con efficacia l'attenzione dei suoi lettori: ecco, quindi, spiegato l'uso di immagini vivide e la totale mancanza di spreco di parole. Inoltre, egli prestava estrema attenzione a terminare ogni uscita lasciando un profondo senso di curiosità nel suo pubblico, per esempio utilizzando la tecnica del "cliff-hanger", in modo che ai suoi lettori restasse la *suspense* e, quindi, la curiosità di leggere immediatamente il seguito, non appena fosse uscito.

Con questo tipo di analisi, gli studenti scoprono che scrivere raramente si tratta di un wordsworthiano "straripamento spontaneo di sentimenti potenti", ma, piuttosto, di un'elaborata attività di raffinamento linguistico. Questa scoperta non diminuisce affatto il valore di un'opera letteraria, ma, semplicemente, la 'demistifica' rivelandone le strategie linguistiche e narrative che ne sono alla base. Usando una metafora

⁵ *David Copperfield* venne pubblicato in Gran Bretagna dal 1 maggio 1849 al 1 novembre 1850. Negli USA, John Wiley & Sons e G. P. Putnam pubblicarono una prima edizione con cadenza mensile, successivamente un testo in due volumi. Il capitolo 11 qui analizzato fu per la prima volta pubblicato in Gran Bretagna nell'agosto del 1849, IV puntata. Ciascuna puntata doveva consistere di 32 pagine con due illustrazioni.

concreta, analizzando lo stile di un 'discorso' letterario è come esaminare la complessità del corpo umano usando degli strumenti scientifici: un tale esercizio non ne rimuove la sorprendente complessità ma, al contrario, aiuta chi lo fa ad apprezzarlo e spinge lo scienziato ad andare sempre più a fondo.

Essendo giunti a queste considerazioni, possiamo procedere con l'analisi di alcune poesie di Nayyirah Waheed. Ella ha pubblicato due raccolte di poesie fino ad oggi, la prima, *Salt* (2013) e la seconda, *Nejma* (2014), ma i suoi testi si possono più facilmente trovare pubblicati accedendo a Twitter e Instagram. Nayyirah Waheed rifugge dal fornire dettagli circa la sua vita e ci concede solo di sapere di sé che iniziò a scrivere poesia quando, all'età di 11 anni, uno dei suoi insegnanti la incoraggiò a scrivere poesie per un giornale locale. Oggi è facile imbattersi coi suoi testi che sono molto spesso condivisi su molte piattaforme social. Vanta oltre 263.000 *followers* solo su Instagram. Ha rivelato che la sua poetessa preferita è Sonia Sanchez e qualche volta fa dei riferimenti a Maya Angelou. Il suo stile è noto per essere minimalista e i suoi testi sono molto brevi. I limiti editoriali attuali sono certamente diversi da quelli dei tempi di Dickens perché il mondo è cambiato profondamente dall'epoca vittoriana. Tuttavia, ciò che immediatamente colpisce quando leggiamo testi della cosiddetta Instapoetry, in generale, e dei testi di Nayyirah Waheed in particolare, è la forte soggettività, l'assoluta centralità della poetessa che è il perno centrale del testo e, per questo, l'unico punto di vista.

L'avvento dei social media ha anche portato le persone ad esprimersi facilmente a livello globale, cosa che era assolutamente impensabile meno di venti anni fa⁶. Questo testo non è certamente il luogo più idoneo per discutere il grado reale della "democrazia" di certi mezzi di comunicazione, o se – oppure no – la loro esistenza abbia effettivamente arricchito la nostra qualità di vita. Senza alcun dubbio, migliaia di persone sono divenute più o meno famose grazie alla pubblicazione delle proprie opere sui social media. Essendo il prodotto della creatività umana, la letteratura cambia continuamente pelle e forse è giunto il momento di esaminare anche il fenomeno della "Twitterature" da un punto di vista critico-letterario. Non possiamo ignorare questa forma di creatività artistica e siamo obbligati a prenderla in considerazione dal punto di vista critico e, magari, anche ad apprezzarla per il semplice fatto che esiste e che, per giunta, gli studenti sono avidi visitatori del mon-

⁶ Facebook fu fondato nel 2003, Twitter nel 2006 e Instagram nel 2010.

do virtuale. Quindi, trattare di Instapoetry a scuola potrebbe essere un modo per fare avvicinare gli studenti al discorso poetico e fornire loro gli strumenti per analizzarlo. Non solo: l'analisi del discorso poetico con gli strumenti di analisi giusti porta a raffinare le menti degli apprendenti attraverso un processo di consapevolezza linguistica. Inoltre, l'Instapoetry potrebbe aiutare a gettare una luce diversa sulla poesia, ovvero su un genere normalmente ritenuto piuttosto difficile da analizzare. Questa forma di poesia online potrebbe dare nuovo impulso al genere poetico attraendo nuovi entusiasti che siano perfino disposti ad andare al di là di questa forma virtuale di arte. Possiamo ritenerci ottimisti riguardo la possibile future evoluzione dell'Instapoetry. Inoltre, le persone non possono apprezzare questa forma di poesia a meno che non siano sensibile a qualsiasi altra forma di espressione poetica, dato che la parola stessa "poesia" implica, nella sua etimologia, il significato di "creatività". Gli *Instapoets* possono di buon grado essere considerati addirittura generosi poiché essi, di solito pubblicano le proprie creazioni senza scopo di lucro, ma semplicemente per "assicurarsi che la poesia venga diffusa nel mondo"⁷, insomma, per il puro piacere di essere letta. La caratteristica fondamentale di questa forma di poesia è che non necessariamente segue le regole tradizionali del genere poetico, quali il rispetto di un certo numero di sillabe, versi, rime, o altri artifici retorici. I suoi imperativi sono l'essere aderenti a temi, siano essi di tipo intimo (amore, amore verso sé, amicizia, perdite, crescita personale, guarigione), o di tipo sociale (femminismo, LGBTQ, razzismo, traumi, o violenza in generale), nonché la necessità di essere brevi, dati gli spazi ristretti a disposizione dei testi nei social media. Forse questi testi sono brevi anche per apparire più aderenti al nostro veloce scorrere delle giornate e, conseguentemente, alla nostra poca disponibilità di concentrazione che, certamente, non fornisce ai più il tempo da utilizzare per la lettura. Malgrado la brevità dei testi, il loro contenuto è profondo e, più spesso aperto: le poche parole utilizzate nei testi lasciano spazio a molteplici interpretazioni e questo espediente non solo viene a patti con gli spazi ristretti offerti dai social media, ma sembra addirittura attirare un ampio pubblico di lettori: si è calcolato oltre un milione per ogni singolo testo poetico⁸.

⁷ Cfr. "Instapoetry & Instafame – How Instagram is helping make waves in the poetry of ocean", by krgonzal, postato il 31 marzo 2017 su tkbr.publishing.sfu.ca/pub800/2017/03/instapoetry-instafame.

⁸ Op. cit., "Instapoetry & Instafame – How Instagram is helping make waves in the poetry of ocean".

Ovviamente non tutti sono persuasi della validità letteraria di questo genere di poesia⁹, ma è un fatto che il cosiddetto “effetto Rupi¹⁰” sta stimolando l’attenzione delle persone e la loro richiesta di poesia come genere: forse Peter Connors, di Boa Editions, ha ragione quando egli, parafrasando Shelley, afferma che il ruolo e la fama dei “legislatori non riconosciuti del mondo sta diventando più reale e cruciale¹¹”.

Inoltre, secondo Kirsty Melville, presidente ed editrice della McMell, il successo della poesia sui social media è anche la risposta naturale al momento politico attuale, come dimostrato, per esempio, durante le manifestazioni delle donne dove le dimostranti citavano versi da *Milk and Honey*, di Rupi Kaur. Melville sostiene:

“Insomma, penso che i tempi, combinati con l’abilità che possiede la poesia di parlare alle persone nel profondo - anche con poche parole, e che Instagram e Internet forniscono un mezzo di interesse e di distribuzione, indichino che la gente possa essere ispirata dalle proprie parole e possa scrivere di sé. È la forma che viene incontro a questa epoca. Ma non è differente rispetto a Rumi, o a Kahil Gibran. C’è una quantità di persone che ha scritto parole di ispirazione che ancora risuonano oggi¹².”

Tutto considerato, l’Instapoetry sembra incorporata appieno nel mondo post-moderno. È un tipo di poesia che mira a cristallizzare momenti di vita quotidiana per catturarli, malgrado la loro transitorietà. Ci sono anche persone, però, che paragonano il suo valore all’ “impulso di un tatuaggio del sabato notte¹³”, ma preferiamo credere che, dal momento che essa attrae così tanto pubblico oggi, ci sia ancora spazio e speranza per la poesia.

Essendo utenti abituarini di Internet, gli studenti di liceo hanno probabilmente familiarità con l’Instapoetry. Nel caso lo fossero, sarebbe

⁹ Cfr. Vinu Casper, “Challenging the InstaPoet Community”, PSU Vanguard, 13 aprile 2018, su: psuvanguard.com/challenging-the-insta-poet-community/.

¹⁰ Modo di dire per riferirsi a Rupi Kaur, una delle “Instapoet” più in voga del momento, citato da John Maher (2018) in “Can Instagram Make Poems Sell Again?”, su: <https://publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/publishers-news-article/75976-can-instagram-make-poems-sell-again-html>.

¹¹ J. Maher, op. cit.; la trad. è mia.

¹² J. Maher, op. cit.; la trad. è mia.

¹³ Cfr. Miller, E. Ce. (2018), “We Need To Talk About Why People Hate ‘Instapoets’ So Much – And Why They’re Wrong”, su: <https://www.bustle.com/p/are-instapoets-destroying-the-art-form-reviving-it-a-defense-of-social-media-poetry-8530426>, postato il 21 marzo 2018.

più facile introdurre loro il tema. L'insegnante potrebbe iniziare l'argomento ponendo agli studenti domande come:

- a) se dovessi scrivere una poesia su Twitter, o Instagram, quali temi sceglieresti? Perché?
- b) Quale sarebbe per te la giusta prospettiva? Te la sentiresti di aprirti circa le tue esperienze personali?
- c) Credi che i poeti debbano sempre e necessariamente esprimere i propri sentimenti?
- d) Quali sono i requisiti che l'Instapoetry dovrebbe possedere?

Queste domande potrebbero anche essere utilizzate come attività di "warm-up" per aiutare gli studenti a focalizzarsi sui testi che stanno per approcciare così da destare la loro curiosità.

A questo punto, possiamo presentare agli studenti alcuni testi di Nayyirah Waheed, più se ne hanno, meglio è, così da fornire un'ampia scelta di poesie. Di seguito proponiamo 17 testi tratti sia da *Salt* (2013), sia da *Nejma* (2015):

poem 1

*you broke the ocean in
half to be here.
only to meet nothing that wants you.
immigrant.*

poem 2

*sometimes
there is more water
in a poem
than in a sea.
three waves
wash their way
into my hand.
they are the water in this poem.*

poem 3

*even the small poems mean something.
they are
often whales in the body of tiny fish.*

poem 4

*i don't pay attention to the
world ending.
it has ended for me
many times
and began again in the morning.*

poem 5

*i am simply the poet.
the
poem
is
the one
that
can change your life.
-- medium*

poem 6

*you.
not wanting me.
was
the beginning of me
wanting myself.
thank you.
-- the hurt*

poem 7

*we lay
in our country.
love makes us a homeland.
-- bed.*

poem 8

*be careful
of all the things
you lose
in someone's mouth
when you love them.*

poem 9

*apologize to your body.
maybe
that's where the healing begins.
--starting*

poem 10

*listen to my poems.
but
do not look for me.
look for you.
--you*

poem 11

*you blush like an ocean in love.
wild with blueness.
-- yemanja*

poem 12

*if someone
does not want me
it is not the end of the world.
but
if i do not want me.
the world is nothing but endings.*

poem 13

*africa does not need your tears.
or
your prayers.
or
your money.
or
your t-shirts.
or
your telethons.
or
your hands ever so lovingly placed
on her buttocks.
your mouth at her breasts.
your fists in her eyes.
she wants you to stop pissing in her face
and
calling it water.*

poem 14

*i am not yours.
i did not make the long hard journey through
and across the spirit world
to
be a man's ocean.
my body is not yours.
my mouth is not yours.
my water is not yours
nothing i am belongs to you.
unless i decide
to
open my hand
and
give it to you.
-- birthmarks*

poem 15

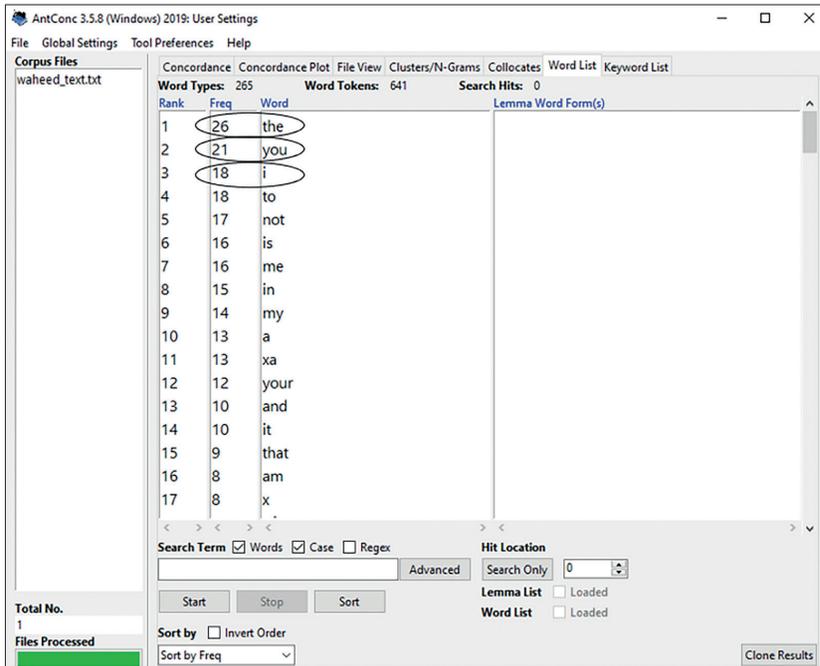
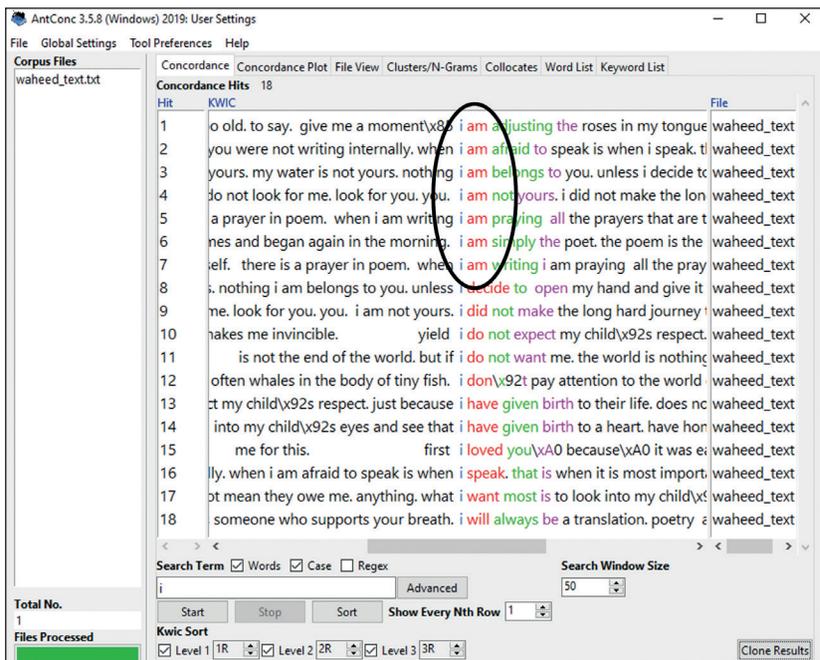
*if
the ocean
can calm itself
so can you.
we
are both
salt water
mixed
with
air.
-- meditation*

poem 16

*just because i have given birth to their life.
does not mean they owe me.
anything.
what i want most is to look into my child's eyes
and
see
that i have given birth
to
a
heart.
have
honored.
held and fed.
someone's heart.
from the moment we first met.
and they love me for this.
-- first*

poem 17

*it is being honest
about
my pain
that makes me invincible.
-- yield*

Fig. 1.5. Frequenza dei pronomi personali *I* e *you*.Fig. 1.6. Frequenza di *i am*, 7 volte.

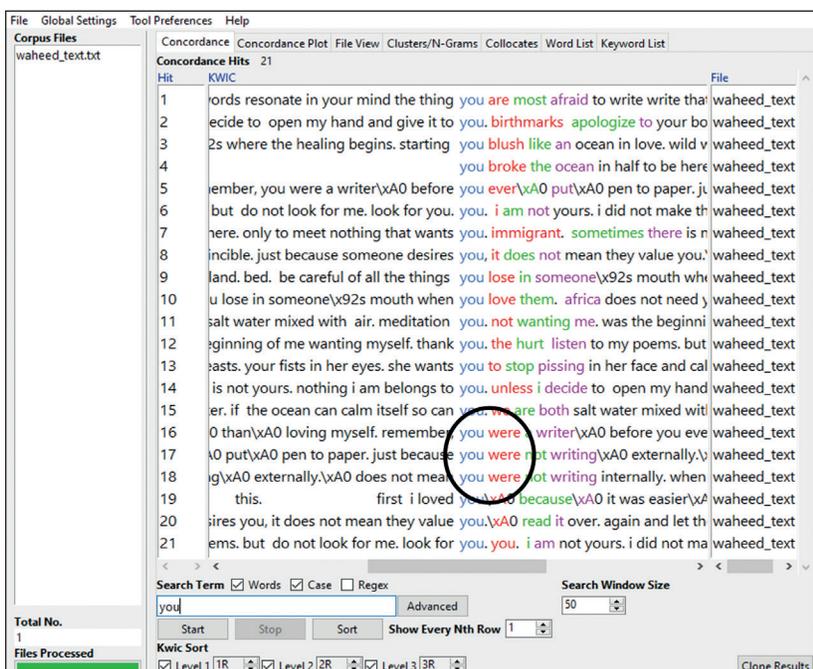


Fig. 1.7. Frequenza di *you were*, 3 volte.

Dopo aver letto tutte le poesie, l'insegnante può proporre agli studenti lo stesso tipo di attività portato avanti col testo di Dickens, vale a dire processare tutti e 17 i testi con AntConc con l'intento di trovare i pronomi personali maggiormente ricorrenti e dimostrare se, o meno, i testi siano centrati sulle percezioni personali della poetessa. Ecco i risultati:

questi risultati sottolineano che, a parte l'articolo determinativo *the*, le parole più ricorrenti sono i pronomi personali *I* e *you* (cfr. Fig. 1.5), ossia le parole utilizzate per sottolineare tanto la soggettività di chi scrive, quanto il coinvolgimento diretto di chi legge. Ciò è particolarmente vero quando si leggono le poesie di Waheed che hanno la peculiarità di essere brevi ma con un'alta frequenza di questi due pronomi personali. In seguito, gli studenti possono essere invitati a stabilire, secondo una loro attenta analisi, quale tipo di azione descrive i verbi e i tempi impiegati. I risultati di questo processamento dei testi mostrano che il verbo più frequente è *be*, sia nella prima persona singolare, che nella seconda, come illustrano le figure 1.6 e 1.7:

Questa particolarità, dunque, rivela la prevalente centralità della poetessa a scapito dell'interlocutore *you*. Poiché i testi sono principalmente

al *present tense*, ci sembra chiaro che i pensieri della poetessa siano imperniati intorno al momento attuale. Perfino questi aspetti, combinati con la brevità dei testi, sottolineano la centralità di chi scrive e l'efficacia di tale centralità. Come lettori, ci sentiamo subito coinvolti nelle riflessioni di chi scrive proprio grazie a queste strategie linguistiche.

Sebbene la selezione di testi non rappresenti certamente un *corpus*, gli studenti potrebbero ugualmente esaminare la lunghezza media dei testi e scoprirebbero che si tratta di circa 24 parole, ossia il risultato di 403 parole totali diviso il numero delle poesie, 17. Questo significa che le poesie sono tutte generalmente brevi (soprattutto perché lo spazio concesso da Instagram è di 2200 caratteri e di 280 battute per Twitter), tuttavia non possiamo certamente affermare che le tematiche affrontate da Waheed siano banali, visto che parla di temi profondi come l'amore, il razzismo, l'auto-guarigione, il crescere dei figli. La brevità dei testi di Nayyirah Waheed si nota anche scorrendo i testi stampati di *Salt* e *Nejma* e i suoi post quotidiani. A questo punto gli studenti possono essere invitati a verificare la lunghezza media dei testi su Twitter e Instagram così da realizzare che i parametri imposti da questi social media sono fortemente vincolanti. Tuttavia, se da una parte le poesie devono seguire precise regole editoriali, dall'altra è evidente che questi testi riescono benissimo ad essere estremamente accattivanti, proprio data la concentrazione di parole impiegate per trasmettere messaggi personali e riescono anche nell'impresa di creare un vincolo di immediata intimità tra la poetessa e i suoi lettori.

Anche se Dickens e Waheed sono scrittori appartenenti a due periodi estremamente diversi ed estreme sono anche le differenze dei loro retroterra, nei loro lavori entrambi riescono a condividere alcune peculiarità, come quello di combinare l'esigenza di catturare l'attenzione dei propri lettori pur mantenendo fede agli spazi imposti dalle necessità del mezzo di pubblicazione a loro disposizione. Entrambi, inoltre, riescono a condensare le proprie emozioni grazie a frequenti riferimenti alle proprie esperienze e ai propri sentimenti.

Quanto segue è un sunto delle strategie linguistiche usate da entrambi gli scrittori per attirare l'attenzione dei lettori e mantenerla:

- a) uso frequente di pronomi personali quali *I* (parlando di sé stessi: sia Dickens che Waheed), o *you* (per coinvolgere direttamente il lettore: Waheed). In questo modo al lettore viene espressamente richiesto di prendere parte all'azione.
- b) Brevità delle frasi (Waheed): i lettori riescono più facilmente a mantenere la concentrazione sul messaggio.

c) Uso di verbi vividi, che descrivono concretamente azioni (Dickens, Waheed): i lettori si sentono più attivamente coinvolti nelle azioni riportate. Per quanto riguarda Dickens, questi sono i verbi:

- *"thrown away"*, riga 4;
- *"(have) altered (the place)"*, riga 11;
- *"(narrow street) curving down"*, riga 12;
- *"(people) took boat"*, riga 13;
- *"(house) overrun (with rats)"*, righe 14 - 15;
- *"(boys were) employed to examine"*, riga 27;
- *"(boys) reject"*, righe 27 - 28;
- *"rinse and wash"*, riga 28;
- *"(bottles) ran short"*, riga 29;
- *"(labels) to be pasted"*, riga 29;
- *"(corks) to be fitted"*, riga 30;
- *"(seals) to be put upon (the corks)"*, riga 30;
- *"(bottles) to be packed"*, riga 31;
- *"(boys) employed"*, riga 32 (seconda ripetizione di *"employed"* riferito ai ragazzi, cfr. riga 27);
- *"stand up"*, riga 35;
- *"(the oldest boy) was summoned up"*, riga 38;
- *"show"* (me my business), riga 38;
- *"wore (a ragged apron)"*, riga 39;
- *"walked"*, riga 40;
- *"introduced"* (to me), riga 42;
- *"bestowed upon (him)"*, righe 44 - 45;
- *"express (secret agony)"*, riga 50;
- *"sunk (into companionship)"*, riga 50;
- *"felt (hopes)"*, riga 53;
- *"crushed"*, riga 54;
- *"(shame I) felt"*, riga 55;
- *"mingled (tears)"*, riga 60;
- *"(I was) washing (bottles)"*, riga 61;
- *"sobbed"*, riga 61;
- *"bursting"*, riga 62.

Per quanto riguarda Waheed, invece, ecco la lista dei verbi:

- *"broke"*, *"meet"*, (poesia 1);
- *"wash"*, (poesia 2);

- "pay attention", "end", (poesia 4);
- "change life", (poesia 5);
- "want", (poesia 6);
- "lay", (poesia 7);
- "lose", (poesia 8);
- "apologize", (poesia 9);
- "listen", "look for", (poesia 10);
- "blush", (poesia 11);
- "want", (poesia 12);
- "need", "want", "stop", "piss", "call", (poesia 13);
- "make", "belong", "decide", "give", (poesia 14);
- "calm", "mix", (poesia 15);
- "give birth", "owe", "want", "honor", "feed", "meet", "love", (poesia 16);
- "make invincible", (poesia 17).

- d) Uso del *present* e del *past simple* come tempi principali (Dickens, Waheed), ossia di tempi che indicano, nel caso del *present simple*, fatti permanenti e noti e, nel caso del *past simple*, azioni specifiche nel passato: perciò, in entrambi gli autori questi sono tempi che non esprimono indeterminatezza. In particolare, il *past simple*, il tempo maggiormente utilizzato da Dickens nel brano succitato che narra le esperienze e le descrizioni degli ambienti vissuti da David Copperfield, è il tempo scelto per rappresentare un passato *reale*, dal momento che il romanzo è considerato una sorta di autobiografia di Dickens¹⁴.
- e) Stile nominale (Waheed), quindi abbondanza di nomi e i testi poetici assomigliano agli *haiku* giapponesi, visto che ci troviamo a leggere affermazioni di sentimenti ed esperienze cristallizzate in piccoli testi aperti a diverse interpretazioni. I lettori sono attivamente coinvolti nella lettura di questi versi totalmente liberi; le frasi appaiono sincopate con l'effetto risultante di una concentrazione su ciascun verso e/o immagine nel tentativo di attirare l'attenzione del lettore su ogni verso, o immagine. Ancora una volta, per la loro brevità e immediatezza, questi testi sembrano fatti su misura per

¹⁴ Come H. Weinrich afferma nel suo libro *Tempus*, i tempi verbali, così come la lingua, nel narrare eventi passati sono indifferenti alla verità della narrazione, intendendo con questo dire che è necessario trovare altri segni nella narrazione per verificare la veridicità della narrazione stessa. In *David Copperfield* questa veridicità è conferita dall'aspetto autobiografico del romanzo. Weinrich, H., (1978 [1964]), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*. Bologna: Società Editrice Il Mulino; pp. 118 – 121.

il ritmo veloce dei nostri tempi contemporanei. Si tratta di poesie che possono essere lette facilmente da chiunque, non è importante il retroterra culturale. Sembrano essere scritte per essere lette sulla metropolitana, o aspettando alla fermata dell'autobus. Sono testi scevri di qualsivoglia ridondanza verbale e vanno dritti all'essenza dell'esperienza di chi legge. Waheed riesce a catturare l'attenzione del lettore proprio utilizzando le caratteristiche specifiche del linguaggio del social media.

- f) Uso della lettera minuscola (Waheed) per far sentire il lettore in un social media, o mentre digita un messaggio sul cellulare. I testi della poetessa sembrano, anche per questa strategia, molto vicini all'esperienza quotidiana di ciascuno di noi. Anche questo aspetto linguistico sembra venire incontro alle necessità dei nostri rapidi ritmi di vita vissuta che ci impediscono, per esempio, di passare troppo tempo a digitare su uno schermo di smartphone per scrivere lunghi messaggi. Per questo è comune che i messaggi inviati da uno smartphone manchi di lettere maiuscole e di una punteggiatura appropriata. Le poesie di Waheed sembrano adattarsi ad ogni tipo di lettore contemporaneo e alcun retroterra culturale speciale è necessario per apprezzarle.

Anche i temi che Dickens e Waheed trattano catturano l'attenzione del lettore con facilità. Possiamo affermare che, attraverso le proprie esperienze dirette, entrambi gli autori presentino temi molto toccanti ed emblematici dei loro tempi, come lo sfruttamento minorile nell'Inghilterra vittoriana, nonché l'autostima, l'autoguarigione, l'amore, il razzismo, lo sfruttamento, la crescita nell'epoca attuale. Conseguentemente, la risposta del lettore è partecipativa grazie alle associazioni emozionali¹⁵ che il lettore compie con le parole che evocano significati o funzioni affettive. Infatti, ciò che è più straordinario nelle descrizioni di Dickens non è il grande numero di sconosciuti intorno a David Copperfield, ma piuttosto l'assenza di una persona che è assolutamente fondamentale nel mondo di ogni bambino, ossia una madre. Questa assenza è evidente fin dal titolo del capitolo, "*I Begin Life on My Own Account*", perciò in totale solitudine e la conseguente sofferenza del protagonista a questa mancanza è espressa immediatamente dopo, sempre nello stesso titolo, alla fine della frase, con le parole

¹⁵ Cfr. "Affect; affective: – criticism; – fallacy; – stylistics; – meaning, etc." in K. Wales [2016 (1990)], *A Dictionary of Stylistics*, Routledge: London and New York; pp. 10 – 11.

“*And Don’t Like It*”. Questo *incipit* non può che presagire la lunga lista di aggettivi negativi utilizzati dall’autore per descrivere tutto ciò che circonda David.

Rimanendo nel campo degli affetti, nel caso di Nayyirah Waheed, la teoria del “ritmo affettivo¹⁶” sembra adattarsi ai versi della poetessa la cui brevità e relazione iconica tra un ritmo irregolare e sentimenti trasmette un’ampia gamma di sensazioni come la serietà, la rabbia, l’amore, l’amore per il sé, la pietà, ecc.

Attività di consolidamento in classe

Per concludere tutto il lavoro, gli studenti saranno invitati a dimostrare come essi abbiano “fatto proprie”¹⁷ le strategie linguistiche analizzate creando, ovvero “costruendo”¹⁸ nuovi testi originali. Perciò, una volta esplorate le strategie impiegate per comporre questa forma di poesia contemporanea, gli alunni saranno invitati a scrivere esempi personali di “*Instapoems*”, sia su sentimenti personali, o di qualcuno che ben conoscono, seguendo le regole e facendo uso degli strumenti linguistici menzionati.

Lo stile nominale è uno stile spesso usato nei testi di canzoni rap, che sono caratterizzati da sequenze di immagini “disordinate” senza troppi nessi grammaticali. Seguendo lo stile di Waheed, gli studenti possono essere invitati a scrivere un testo di canzone rap basata su una loro esperienza di vita.

Infine, i discenti possono essere invitati a scrivere un aneddoto su un episodio negativo della loro vita facendo uso delle strategie linguistiche impiegate da Dickens nel brano analizzato.

PROPOSTA DIDATTICA 1

Obiettivo: catturare l’attenzione del lettore focalizzandosi su esperienze personali di vita del narratore

¹⁶ Cfr. Geoffrey Hall, “Stylistics in Second Language Context: A Critical Perspective”, in Watson, G., Zyngier, S., (2007), *Literature and Stylistics for Language Learners*, Palgrave MacMillan: Houndmills and New York; p. 9.

¹⁷ Op. cit.; p. 9.

¹⁸ Op. cit.; p. 9.

Attività n. 1:

Attingendo dalla tua esperienza di vita, scrivi tre *Instapoems* focalizzandoti sul tuo stato mentale e sui sentimenti innescati da situazioni specifiche della tua vita. In alternativa, puoi scrivere di un'esperienza personale di una tua amicizia a te molto cara. Rispetta le regole di seguito riportate e fai uso delle strategie linguistiche che hai studiato che si sono dimostrate valide per catturare l'attenzione del lettore:

- a) non scrivere più di 2200 caratteri (limite dei caratteri di Instagram), o 280 (limite dei caratteri di Twitter);
- b) usa sia la prima che la seconda persona singolare;
- c) componi frasi brevi con strutture sintattiche e grammaticali semplici;
- d) usa verbi vividi che descrivano azioni e sentimenti concreti;
- e) fai uso, in particolare, del *present / past simple* ove possibile;
- f) non utilizzare le lettere maiuscole, specie per indicare la prima persona personale soggetto;
- g) la punteggiatura non è essenziale.

Se lo desideri, puoi leggere ad alta voce le tue poesie alla classe.

Attività n. 2:

Scrivi le parole per una breve canzone rap facendo uso delle seguenti strategie linguistiche:

- a) usa sia la prima che la seconda persona singolare;
- b) puoi fare uso di immagini "disordinate" e senza nessi grammaticali. Scrivi frasi brevi con strutture grammaticali e sintattiche semplici;
- c) fai uso di verbi vividi per descrivere azioni e sentimenti concreti;
- d) usa il *present / past simple* ove possibile.

Se lo desideri, puoi suonare e /o cantare la tua canzone alla classe.

Attività n. 3:

In non più di 300 parole, descrivi in prosa un episodio negativo della tua vita. Puoi anche presentare un tema per te molto toccante ma che consideri emblematico dei nostri tempi e scriverne una riflessione personale. Fai uso delle seguenti strategie linguistiche col fine di catturare l'attenzione del lettore sulle tue parole:

- a) utilizza la prima persona singolare come narratore;
- b) fai uso di verbi vividi per descrivere azioni e sentimenti concreti;
- c) usa il *present / past simple*.

Se lo desideri, puoi leggere il tuo brano alla classe.

Conclusioni

Come G. Hall afferma, in un contesto di apprendimento di L2, l'analisi del testo letterario è sia una "opportunità e una minaccia" (Hall 2007: 4). Comunque, riteniamo che la sfida valga la pena perché offre agli studenti l'occasione di arricchire il proprio bagaglio linguistico e culturale della L2. Inoltre, laddove sia impiegata la stilistica come mezzo di analisi del testo, viene automaticamente stimolato un grado maggiore di competenza e conoscenza linguistiche e ciò può essere proposto anche ad un grado inferiore di studi, come il caso dei licei, come questo testo convintamente sostiene. La stilistica aiuta i discenti a mettere a fuoco dettagli che emergono a forza in un testo e attiva una "riflessione e discussione metalinguistiche" (Hall 2007: 4) che "contribuiscono ad un processo, una comprensione e grado di discussione più profondi della L2 in questione" (Hall, 2007: 4). In questa sezione abbiamo cercato di mettere due testi molto distanti in dialogo tra loro con l'ausilio della stilistica. Malgrado le differenze di generi e le distanze, da ogni punto di vista, tra Dickens e Waheed, abbiamo analizzato le strategie linguistiche da entrambi impiegate per catturare l'attenzione dei loro lettori con l'intento di coinvolgerli profondamente su un piano emozionale. Inoltre, abbiamo esplorato gli aspetti linguistici usati dai due autori per raggiungere il proprio obiettivo pur rispettando certi parametri editoriali imposti dai mezzi di pubblicazione della loro produzione letteraria, ovvero i giornali per Dickens e i social media per Waheed. In particolare, l'uso di AntConc come applicazione gratuita e di semplice uso per processare i testi ha grandemente aiutato ad identificare la centralità dei narratori come soggetti delle proprie esperienze, quindi il proprio punto di vista narrativo e, di conseguenza, il loro modo coinvolgente di raccontare le proprie esperienze. In ultimo, abbiamo suggerito alcune attività di produzione scritta utili a coinvolgere gli studenti in modo diretto e soprattutto creativo per praticare le stesse strategie linguistiche analizzate nei testi proposti in classe.

Bibliografia

- CASPER, V., (2018), "Challenging the InstaPoet Community." *PSU Vanguard*, 13 Apr. 2018; psuvanguard.com/challenging-the-insta-poet-community/; (ultimo accesso: 3 marzo 2020).
- CASSIUS, (2019), *Blackipedia: Who Is Nayyirah Waheed?*; <https://cassiuslife.com/90693/blackipedia-who-is-nayyirah-waheed/>; posted April 19th, 2019; (ultimo accesso: 3 marzo 2020).
- CNA33, (2018), "The Legitimacy of Instapoetry: Why We Need It to Save Poetry Publishing"; <https://tkbr.publishing.sfu.ca/pub800/2018/10/the-legitimacy-of-instapoetry-why-we-need-it-to-save-poetry-publishing/>, posted 1st Oct. 2018; (ultimo accesso: 4 dicembre 2019).
- DICKENS, C., (1850), *David Copperfield*, <https://pinkmonkey.com>; p. 151; (ultimo accesso: 1 marzo 2020).
- copyblogger.com/capture-reader-attention/; (ultimo accesso: 3 marzo 2020).
- <http://www.researchguide.come/write-a-hook.html>; (ultimo accesso: 27 marzo 2020).
- <https://etc.usf.edu/lit2go/166/david-copperfield/2946/chapter-11-i-begin-life-on-my-own-account-and-dont-like-it/>; (ultimo accesso: 30 marzo 2020).
- <https://www.forbes.com/sites/forbescommunicationscouncil/2018/03/29/grab-readers-attention-with-these-13-headline-writing-tips/#17a466d83a6e>; (ultimo accesso: 3 marzo 2020).
- <https://www.sooperarticles.com/writing-articles/article-writing-articles/ways-attract-readers-attention-608909.html>; (ultimo accesso: 3 marzo 2020).
- <https://www.writershub.org/5-writing-tips-grab-readers-attention/>; (ultimo accesso: 3 marzo 2020).
- KRGONZAL, (2017), "Instapoetry & Instafame – How Instagram is helping make waves in the poetry of ocean", posted March 31, 2017; at: tkbr.publishing.sfu.ca/pub800/2017/03/instapoetry-instafame/; (ultimo accesso: 4 dicembre 2019).
- LESZKIEWICZ, A., (2019), "Why are so worried about 'Instapoetry': the legitimacy of 'Instapoetry' has long been fiercely debated, but the rise of the term has sparked a fragmented critical conversation", *New Statesman*, 148.5461 (Mar. 8, 2019), da Literature Resource Centre.
- MAHER, J., (2018), "Can Instagram Make Poems Sell Again?", <https://publisher-sweekly.com/pw/by-topic/industry-news/publishers-news/article/75976-can-instagram-make-poems-sell-again.html>; (ultimo accesso: 4 dicembre 2019).
- MILLER, E. Ce. (2018), "We Need To Talk About Why People Hate 'InstaPoets' So Much – And Why They're Wrong", <https://www.bustle.com/p/are-instapoets-destroying-the-art-form-reviving-it-a-defense-of-social-media-poetry-8530426>, posted 21th March 2018; (ultimo accesso: 3 marzo 2020).

- MILLNER, M., (2018), "Instapoets Prove Powerful in Print", from *Poets & Writers*, July August 2018, at: <https://it.scribd.com/article/381714698/Instapoets-Prove-Powerful-In-Print>, (ultimo accesso: 4 dic. 2019).
- SIMPSON, P., (2004), *Stylistics. A Resource Book for Students*, London and New York: Routledge. smartmarketerz.com/attract-blog-readers-attention; (ultimo accesso: 3 marzo 2020).
- WALE, K., [2016 (1990)], *A Dictionary of Stylistics*, London and New York: Routledge.
- WATSON, G., Zyngier, S., (2007), *Literature and Stylistics for Language Learners*, Houndmills and New York: Palgrave MacMillan.
- WEINRICH, H., (1978 [1964]), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna: Società editrice il Mulino.
- WILSON, C., (2017), "The Most Popular Poets in the Word", from *The New York Times Book Review*, (Dec. 17, 2017): Arts and Entertainment: p. 22 (L). Da Literature Resource Center.

Proposta didattica 2

James Joyce e Ha Jin: L'Inglese "Creativo"

Ci sono diversi aspetti comuni tra James Joyce e Ha Jin a dispetto delle loro differenze in quanto a periodi di vita e provenienze geografiche. Il primo aspetto che emerge, sicuramente quello maggiore, è che entrambi gli scrittori, ad un certo punto della propria vita, hanno deciso di vivere in auto-esilio dalle loro madri patrie e, al contempo, continuando a scrivere di esse, quasi in maniera ossessiva¹. Il secondo aspetto è, forse, meno evidente, ma non per questo meno interessante e si tratta del loro uso "creativo" della lingua inglese. Tuttavia, mentre nel caso di Joyce i critici ne lodano universalmente la genialità, non tutti sono completamente convinti del valore artistico della "creatività" linguistica di Ha Jin. Ne consegue che Ha Jin è qualche volta considerato come scrittore incerto e inaffidabile proprio dal punto di vista linguistico. Perciò, dobbiamo dedurre che quando gli scrittori madrelingua "inventano" qualcosa di nuovo, essi possono essere encomiati come "creativi", mentre se l'invenzione viene da uno scrittore esofonico questi corre il rischio di essere etichettato come inaccurato, naïve nell'uso della sua seconda lingua, o addirittura come uno scrittore "traditore", "zoppicante", o "maldestro"², proprio come accade nel caso di Ha Jin.

¹ Vale la pena notare che Ha Jin, nella prefazione alle versioni in cinese di *Ocean of Words*, *Under the Red Flag*, *The Bridegroom*, ha scritto che quei lavori erano stati tutti fortemente influenzati da *Dubliners*, di Joyce, dal momento che anche Ha Jin aveva voluto fornire ai propri lettori sia alcune immagini di un'era, sia – soprattutto – "una storia etnografica morale" dei luoghi da egli descritti. Questo dettaglio è specificato in Shan, (2008), in "In the Ocean of Words: An Interview with Ha Jin", in *Tamkang Review*, Vol. 38, 2 (giugno 2008); p. 48; riportato in Trudeau L. J., *Contemporary Literary Criticisms*, Vol. 424, Farmington Hills, MI: Gale. Da *Literature Resource Center*.

² Cfr., per es., Claire Messud, (2000), "Tiger-Fighter Meets Cowboy Chicken", in *The New York Times on the web – Books*, pubblicato il 22 ottobre 2000 su: <https://archive>.

Mettere i testi di Joyce e di Ha Jin in dialogo potrebbe essere, invece, un modo interessante e innovativo di esplorare la creatività linguistica di Joyce e, ovviamente, un modo per arricchire la conoscenza degli studenti sugli scrittori del mondo in lingua inglese. Inoltre, questa esperienza potrebbe essere anche stimolante per gli studenti per produrre loro testi scritti originali ad imitazione di entrambi gli scrittori.

Prima di dare inizio all'analisi dei due brani selezionati, vale la pena definire il termine "creatività" e in che senso può essere applicato nel campo della letteratura, specialmente quando si tratti di contesti di studenti di inglese come lingua straniera. Nel suo saggio "English and Creativity"³, Rob Pope offre alcune citazioni stimolanti che possono aiutare a comprendere ciò che la creatività implica. Secondo Pope, la "[c]reatività (...) [è] l'abilità di produrre del lavoro che sia nuovo ed appropriato."⁴ Egli sostiene quanto segue:

"L'inglese di nessun uomo, o donna, o macchina è inglese. Forse faremmo meglio a parlare di lingue inglesi, o processi di inglesizzazione. [...] Certamente non è oggi quanto era un secolo fa, ancor meno ciò che sarà tra un secolo a questa parte. [...] E non c'è assolutamente alcuna linea di definizione in alcuna direzione; il circolo della lingua inglese forse ha avuto un centro ben definito, ma ora esso ha molti centri e sfere di influenze che si intersecano [...] e non c'è alcuna sfera discernibile – perché questa metafora geometrica potrebbe essere rimpiazzata da un'altra (basata su, diciamo, sistemi aperti, o reti in evoluzione...)." ⁵

Queste citazioni interessanti sottolineano che la creatività è qualcosa che va oltre il limite di una definizione unica e ben stabilita. Inoltre, come leggiamo nell'illuminante saggio di Pope, la parola 'creatività' stessa è abbastanza recente nella lingua inglese dato che la sua prima

nytimes.com/www.nytimes.com/books/00/10/22/reviews/001022.22messudt.html; Dwight Garner (2000), "Ha Jin Cultural Revolution", in *The New York Times Magazine*, pubblicato il 6 febbraio 2000, su: <https://www.nytimes.com/2000/02/06/magazine/ha-jin-s-cultural-revolution.html>; Tsai N. Tsai, N., (2005), "Waiting for a Better Translation", in *Translation Review*, 70; pp. 58 – 67.

³ Cfr. R. Pope, "English and Creativity", in Maybin, J., Swann, J., (2010), *The Routledge Companion to English Language Studies*, Routledge: London and New York; pp. 122 – 133.

⁴ Lubart, Todd "Creativity across Cultures", in Sternberg (ed.) 1999: 339, citato in Pope, R., op. cit.; p. 122.

⁵ Cfr. Pope, R., op. cit., tratto da *General Explanations to the New English Dictionary on Historical Principles* (successivamente *Oxford English Dictionary*) 1922: xxi-xxii riscritto nel 2008; pp 123 – 124 (le parole in corsivo sono dell'Autore; la traduz. è mia).

entrata nell'*OED* risale al 1875, ma, in realtà, iniziò la sua diffusione solo negli anni Venti del secolo scorso, e si riferiva a “una capacità umana, o generalmente umana secolare e diligentemente naturale, (...) o limitatamente all'arte” (Pope 2008: 121). Perciò, sembra che possiamo facilmente associare il fenomeno degli “*Englishes*” con la creatività artistica, intendendo che le diverse varietà di lingua inglese rappresentano forme di creatività, dal momento in cui creatività, per definizione, va ‘oltre’. In questo contesto, la creatività allude alla creazione operata da qualcosa di già esistente, operando sulla lingua. Sotto questo aspetto, l'attività di traduzione è una forma di creatività, come leggiamo nello stesso saggio⁶, perciò uno degli aspetti più evidenti dell'inglese di Ha Jin, ovvero la traduzione dei toponimi cinesi, dei proverbi, delle metafore e delle similitudini, dovrebbero essere interpretati come atti di creazione linguistica, piuttosto che uso improprio della lingua.

L'obiettivo di questa sezione è esplorare e interpretare il significato di uso “creativo” della lingua, analizzando due esempi di scrittori: uno considerato “canonico” nello studio della letteratura inglese condotto nei licei italiani e l'altro uno scrittore del mondo in lingua inglese. Infine, gli studenti saranno invitati a comporre alcuni loro testi “creativi” in inglese.

Prima di leggere i due brani, è necessario assicurarsi che sia chiaro per gli studenti cosa il termine “creativo” implichi nella letteratura. Ciò può essere fatto proponendo una breve discussione guidata dalle seguenti domande:

- a) Che cosa la “creatività” implica nella lingua, secondo te, e nell'inglese come L2?
- b) Quali possono essere i possibili limiti della creatività linguistica?

Un punto di partenza potrebbe essere anche fornito dalla definizione di “creatività” che possiamo trovare nell'opera *A Dictionary of Stylistics* di K. Wales, che suggerisce che l'inventiva è un tratto tipico dell'uso creativo della lingua e che viene spesso associato con la deviazione e il *foregrounding* (Wales 2016 [1990]: 95). Per quanto riguarda, invece, specificatamente l'inglese scritto, la “creatività” linguistica viene analizzata più in profondità da Goodman e O'Halloran (Goodman and O'Halloran 2006).

⁶ “[...] la creatività nella lingua implica molte forme, e in costante variazione, di ricreazione, traduzione, interventi e cooperazione.” Pope, R., op. cit.; p. 132; la trad. è mia.

Il brano “canonico”, come sempre, è possibile trarlo da uno dei testi di letteratura inglese in uso nei licei italiani. Qui è stato preso da Internet e si tratta di un brano tratto da *Ulysses* di Joyce, Parte III, *Hades*, Episodio 6.

- 1 *Mr Bloom stood far back, his hat in his hand, counting the bared heads. Twelve. I'm thirteen. No. The chap*
 2 *in the macintosh is thirteen. Death's number. Where the deuce did he pop out of? He wasn't in the chapel,*
 3 *that I'll swear. Silly superstition that about thirteen.*
- 4 *Nice soft tweed Ned Lambert has in that suit. Tinge of purple. I had one like that when we lived in Lombard*
 5 *street west. Dressy fellow he was once. Used to change three suits in the day. Must get that grey suit of mine*
 6 *turned by Mesias. Hello. It's dyed. His wife I forgot he's not married or his landlady ought to have picked*
 7 *out those threads for him.*
- 8 *The coffin dived out of sight, eased down by the men straddled on the gravetrestles. They struggled up and*
 9 *out: and all uncovered. Twenty.*
- 10 *Pause.*
- 11 *If we were all suddenly somebody else.*
- 12 *Far away a donkey brayed. Rain. No such ass. Never see a dead one, they say. Shame of death. They hide.*
 13 *Also poor papa went away.*
- 14 *Gentle sweet air blew round the bared heads in a whisper. Whisper. The boy by the gravehead held his wreath*
 15 *with both hands staring quietly in the black open space. Mr Bloom moved behind the portly kindly caretaker.*
 16 *Well cut frockcoat. Weighing them up perhaps to see which will go next. Well it is a long rest. Feel no more.*
 17 *It's the moment you feel. Must be damned unpleasant. Can't believe it at first. Mistake must be: someone*
 18 *else. Try the house opposite. Wait, I wanted to. I haven't yet. Then darkened deathchamber. Light they want.*
 19 *Whispering around you. Would you like to see a priest? Then rambling and wandering. Delirium all you hid*
 20 *all your life. The death struggle. His sleep is not natural. Press his lower eyelid. Watching is his nose pointed*
 21 *in his jaw sinking are the soles of his feet yellow. Pull the pillow away and finish it off on the floor since he's*
 22 *doomed. Devil in that picture of sinner's death showing him a woman. Dying to embrace her in his shirt.*

Il *Dictionary* di K. Wales associa Joyce con definizioni quali “*anti-language*”, “*de-automatization*”, “*ellipsis*”, “*heteroglossia*”, “*hypertext*”, “*inference*”, “*mind style*”, “*underlexicalization*” e “*skaz*” (Wales 2016 [1990]: 430). Lo stesso *Dictionary* non fa alcun riferimento ad Ha Jin poiché egli, diversamente da Joyce, non è un autore convenzionale. Ciascuna delle definizioni sopraccitate aiuta a dipingere un’idea della lingua di Joyce come fortemente deviante dalla cosiddetta narrazione tradizionale e questo è dato dall’uso da parte dello scrittore del monologo interiore che rivela un alto grado di “intimità” dei pensieri dei suoi personaggi e conferisce loro un’ombra di linguaggio scritto imprevedibile. Leggere alcune delle opere di Joyce, come *Ulysses* o *Finnegans Wake*, significa automaticamente abbandonare il mondo delle regole linguistiche codificate. Tutto ciò è evidente anche nel brano appena proposto, laddove i pensieri di Mr Bloom ci vengono esposti attraverso un monologo interiore o, più precisamente, attraverso il pensiero diretto libero che

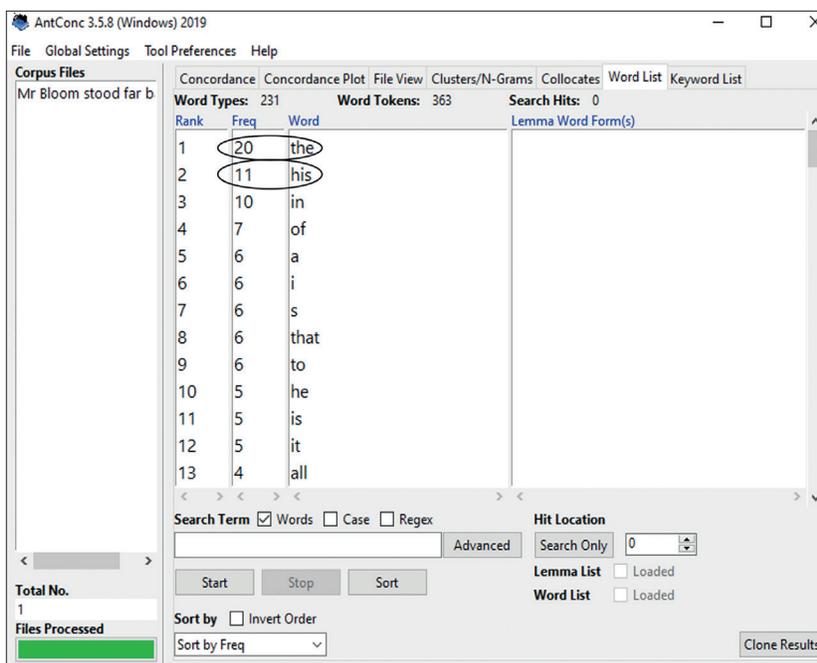


Fig. 2.1. Frequenza dei termini *the* e *his* nel brano selezionato.

si mescola alle presentazioni dell'autore.⁷ Il risultato è una narrazione che elude la forma narrativa usata fino ad allora. Il focus è sul carattere principale, Mr Bloom, e il punto di vista narrativo è il suo. Ciò è particolarmente evidente quando agli studenti verrà chiesto di processare il brano con AntConc per analizzare l'elenco delle parole più frequenti in ordine decrescente ("word list"). Come riportato dalla figura 2.1, il risultato sottolinea che le parole più frequenti sono *the* e *his*⁸, e sono da considerarsi forme deittiche che confermano proprio che il focus è l'attività mentale di Mr Bloom e tutto ciò che lo circonda.

Il focus sul personaggio in sé certamente non implica alcuna creatività: gli studenti facilmente concorderanno sul fatto che l'elemento reale di novità è l'uso di tale focus, cioè il tipo di lingua usata dallo scrittore per descrivere il suo personaggio e le sue azioni. Per questa ragione, per dare una forma all' "anti-lingua" e alla "de-automatizzazione" nel brano, gli studenti saranno invitati ad operare una

⁷ Cfr. P. Simpson, (2004), *Stylistics*, Routledge: London and New York; pp. 83 – 84

⁸ Il possessivo *his* è riferito parzialmente a Mr Bloom e a qualcun altro a cui egli sta pensando mentre medita sulla morte.

distinzione tra frazioni di discorso diretto di Mr Bloom e gli interventi dell'autore, ovvero meglio quest'ultimo meglio definito come Rappresentazione dell'Azione del Narratore (RAN) (Short 1996: 292). Essi potrebbero anche identificare le ellissi, gli esempi di *skaz* / eteroglossia, quindi analizzare lo stile mentale del personaggio.

Le descrizioni nel narratore esterno (RAN, di cui sopra), sono le seguenti:

- riga 1 (prima parte);
- righe 8 – 10 (a parte "Twenty");
- riga 12 (prima parte);
- righe 14 – 15.

Gli esempi del Pensiero Diretto Libero (PDL) sono i seguenti:

- righe 1 (seconda parte) – 7;
- riga 9 ("Twenty");
- riga 11;
- righe 12 (seconda parte) – 13;
- righe 16 – 22.

Gli studenti noteranno che i due tipi di narrazione sono evidentemente molto intrecciati e ciò suggerisce un senso di immediatezza dell'azione/pensiero perché le descrizioni del narratore sono minime, mentre ampio spazio viene lasciato ai ragionamenti di Mr Bloom di modo che il lettore si senta "dentro" il personaggio.

Un altro aspetto della "creatività" è la diretta conseguenza dell'uso del Pensiero Diretto Libero (PDL), è che qualche frase è interrotta e questo espediente aiuta i lettori ad entrare direttamente nella mente del personaggio che, come la mente di qualsiasi persona, non segue uno sviluppo logico e lineare dei pensieri. Il pensiero principale del personaggio è un esempio di moderno soliloquio caratterizzato, soprattutto, da ellissi e disgiuntività. Il brano dal narratore al personaggio è diretto e armonioso: gli studenti noteranno che i lettori scivolano nelle riflessioni di Mr Bloom quasi senza accorgersene. Naturalmente, come sostengono tutti i testi liceali di letteratura inglese, questo tipo di narrazione rompe le regole della narrativa tradizionale seguite fino ad allora, come, per esempio, un forte senso di collocazione fissa nello spazio e nel tempo, o un punto di vista ben definite. Esso rompe anche le regole di una esposizione ben definita della materia oggetto della narrazione, con una descrizione esterna chiara dei personaggi e dei dialoghi

riportati. Mentre si legge il brano proposto, gli studenti noteranno che la “creatività” nel testo di Joyce essenzialmente implica la rottura con tutte le regole appena menzionate per fornire una rappresentazione del mondo e delle mente umana che siano più moderne e fedeli alla realtà.

L’analisi di alcuni aspetti della lingua utilizzata nel brano di Joyce, vale a dire lo *skaz* e l’eteroglossia, potrebbero essere un modo ulteriore per introdurre la classe all’analisi di ciò che viene definito lo “stile mentale”. Questo termine denota “costrutti che il lettore produce nel processo di interpretazione”⁹. Ciò inevitabilmente si riferisce al concetto di “schema”, come un set di informazioni strutturate circa il mondo, le persone, gli eventi che sono immagazzinati nella mente umana come memoria a lungo termine e che condizione il comportamento, quindi la lingua¹⁰. Procediamo per gradi.

Secondo K. Wales lo *skaz*, termine russo introdotto da Boris Eichenbaum e usato anche da Mikhail Bakhtin, è un “tipo pseudo-orale di discorso narrativo, l’imitazione STILIZZATA del discorso” (Wales 2016 [1990]: 199; maiuscolo nel testo). Nello stesso *Dictionary*, eteroglossia, un altro termine coniato da Bakhtin, “si riferisce alla differenziazione o stratificazione interna della lingua” [...] [L’]interazione di diverse VARIETA’ (Wales 2016 [1990]: 199; maiuscolo nel testo). Perciò, per Bakhtin, il romanzo come genere letterario, necessariamente presenta esempi di eteroglossia, semplicemente perché c’è una distanza tra il narratore e il personaggio che mostra un certo grado di polifonia (Wales 2016 [1990]: 199). Infatti, il brano selezionato contiene almeno quattro chiari interventi del narratore nello sviluppo del pensiero libero del personaggio, come già mostrato, nel punto ove si spiegavano le descrizioni del narratore esterno, mentre il resto del brano è il Pensiero Diretto Libero del personaggio.

⁹ Cfr. Elena Semino, “Mind Style 25 years on”, Lancaster University, ‘Northern Illinois University English Department’. Questa è una versione del lavoro dell’Autrice. La versione definitiva venne pubblicata in *Style*, (2007), 41, 2; pp 153-203; su https://www.lancaster.ac.uk/staff/eaies/Mind_Style.pdf; p. 16.

¹⁰ Cfr. Elena Semino, nel saggio appena citato, dove discute dell’appropriatezza, dei limiti e delle implicazioni dei termini “stile mentale”, (Fowler, 1977; Leech e Short, 1981), e “funzionamento mentale romanizzato” (Palmer, 2003 e Margolin, 2003), tutte evoluzioni di una meno specificata “visione del mondo”. Il suo obiettivo è quello di sottolineare come queste espressioni si riferiscano alle attribuzioni di “menti e visioni del mondo per i personaggi” e come esse aiutino a “costruire e monitorare il funzionamento di queste menti mentre leggiamo una storia o un romanzo”. Tutto ciò avviene come risultato di un processo di scelte linguistiche e di schemi nei testi, E. Semino; p. 16.

Tuttavia, gli studenti possono notare che l'eteroglossia nel brano è anche ad un altro livello – vale a dire nelle stesse parole di Mr Bloom. Infatti, il “personaggio focalizzante”¹¹ cambia registro di lingua spostandosi da forme di linguaggio colloquiale, se non addirittura *slang* (“Where de deuce did he pop out of?” riga 2, per esempio), ad espressioni più neutre, senza alcuna caratterizzazione colloquiale. Il risultato è una mescolanza di diversi modi di parlare. A questo punto, possiamo procedere con l'analisi degli esempi di *skaz*:

- “Where the deuce did he pop out of?”, riga 2;
- “Hello”, riga 6;
- “No such ass”, riga 12;
- “Also poor papa”, riga 13;
- “Weighing them up to see which will go next”, riga 16;
- “Must be damned unpleasant”, riga 17;
- “Can't believe it at first”, riga 17;
- “Wait, I wanted to. I haven't yet”, riga 18.

Inoltre, dalla riga 17 alla fine del brano, il testo è un esempio di Pensiero Diretto Libero (PDL) che potrebbe essere anche visto come un esempio di tipo pseudo-orale di discorso narrativo, o come una imitazione stilizzata del parlato, specialmente se supponiamo che un discorso di conversazione quotidiana può presentare aspetti molto simili al PDL. Il fenomeno di *underlexicalization*, che si può immediatamente osservare ad una prima lettura del brano, è principalmente il risultato del tentativo di Joyce di rappresentare l'attività della mente umana. Per la stessa ragione, il PDL, essendo per definizione una espressione libera, gli interventi di Mr Bloom possono essere distinti dai commenti minimali del narratore, proprio per l'aspetto linguistico maggiormente formale di quest'ultimo. Perciò, le due voci sono diverse e danno luogo a due livelli distinti di linguaggio: quello più formale sono gli interventi del narratore, che presenta l'azione dall'esterno, e quella più simile allo *skaz* e maggiormente libera è la voce di Mr Bloom, il quale è un esempio di pensiero-idioletto e, per questa ragione, un esempio letterario di una “reale” attività della mente.

Sappiamo che Mr Bloom sta assistendo ad un funerale e che il tipo di riferimenti che fa, associati al tipo di scelte lessicali che opera, ci aiuta

¹¹ “personaggio focalizzante” è il modo in cui E. Semino definisce il narratore in prima persona nel suo saggio “Mind Style 25 years on”; op. cit.; p. 6

a dare una forma al suo stile mentale. In realtà, come Leech e Short affermano, “perfino una sola frase [...] potremmo dire che incapsula uno stile mentale” (Leech and Short, 2007 [1981]: 151). Perciò, rimanendo nel campo della dimensione creativa dell’analisi della lingua, sarebbe interessante esplorare i sentimenti, gli atteggiamenti e le emozioni che descrivono Mr Bloom attraverso l’analisi del lessico che egli utilizza e i riferimenti a cui tali espressioni rimandano, così da stabilire le caratteristiche del personaggio principale. Possiamo identificare tre gruppi principali di riferimenti:

- a) dalla riga 1 alla riga 3 e riga 9: numeri;
- b) dalla riga 4 alla riga 7: abiti;
- c) dalla riga 13 fino alla fine: immagini che si riferiscono alla morte.

La prima sezione, (a), si svolge intorno ai numeri e ci sono quattro esempi di numeri (“*twelve*”; “*thirteen*”, righe 1 e 2; la parola “*number*”, riga 2) Perfino il riferimento al diavolo, “*deuce*”, una forma dialettale, in realtà si riferisce ad un numero, come suggerisce la sua etimologia.¹² Il personaggio sta contando, perciò riflettendo, in particolare, sul numero tredici e sulla possibilità di essere egli stesso il tredicesimo nel gruppo dei partecipanti. Questo dettaglio rivela che è consapevole della superstizione legata a quel numero poiché si riferisce alla morte. Mr Bloom non sarebbe felice di essere il tredicesimo nel gruppo di uomini presenti al funerale, malgrado la sua affermazione conclusiva circa la “stupida superstizione” legata a questo numero.

Nella seconda sezione, (b), Mr Bloom, mentre osserva le persone intorno a lui, fa una digressione e pensa agli abiti e ai loro colori. È particolarmente interessante notare che ha smesso di pensare alla morte solo apparentemente, come dimostra l’impiego della parola “*dyled*”.

¹² Come riportato da *The Online Etymology Dictionary*, la parola risale al “tardo 15 sec., *dews*, ‘il 2 nei dadi o nelle carte da gioco’, o anche ‘una gettata di dadi che dà un 2’ (1510 ca.), dal francese antico *deus* (in francese moderno *deux*), dal latino *duos* (nominativo duo), “*due*” (dalla radice protoindoeuropea **dwo-*, ‘due’) [...]. Il termine divenne una imprecazione non pesante nel 1710, circa 50 anni dopo dopo che gli venne conferito il senso di “sfortuna, diavolo, ecc.”, forse perché il due era il punteggio più basso che si potesse ottenere nei giochi e probabilmente anche per la sua somiglianza alla forma latina di Dio, *deus*. Secondo l’*OED*, 16 sec., il basso tedesco aveva la forma *der daus!* nello stesso senso, che forse influenzò la forma inglese. Cfr: <https://www.etymonline.com/search?q=deuce>. Secondo *The New Oxford Dictionary of English*, la parola “*deuce*”, un termine informale, è un eufemismo per “diavolo”, usato in espressioni di fastidio, impazienza, (...)” Pearsall, J., (ed.), (1998), *The New Dictionary of English*, Clarendon Press: Oxford; p. 504.

Non può essere una pura coincidenza che Joyce utilizzi questo termine omofono di “*died*”. Perciò è possibile che il personaggio ancora mostri di pensare alla morte, anche se sta facendo ogni sforzo per levarsi dalla mente questo argomento.

L’ultima sezione, (c), parla esplicitamente della morte ed è, dunque, direttamente legata alla prima parte del brano. Mr Bloom riflette sulla morte cercando di immaginare cosa accada quando le persone muoiono e che cosa accada intorno a loro. Alla fine, inizia a pensare all’abbraccio di una donna, forse un modo per esorcizzare il tutto.

Più di ogni altro stile narrativo, il PDL consente ai lettori di entrare direttamente nella mente dei personaggi e di vederne il funzionamento mentale, quindi di scoprire il loro stile mentale. Nel brano proposto, il pensiero di Mr Bloom, le sue percezioni, credenze, paure ed emozioni costruiscono il suo stile mentale attraverso le parole e le espressioni linguistiche che egli utilizza. In particolare, la sua insistenza sulla morte non è semplicemente provocata dall’assistere ad un funerale, perché il modo in cui egli fa riferimento alla morte rivela la sua paura di questa e il tentativo di esorcizzarla quando si riferisce indirettamente ad essa attraverso i numeri, gli abiti, i colori e l’abbraccio di una donna. Inoltre, l’utilizzo della lingua informale colloca Mr Bloom nella bassa borghesia a cui appartiene. La creatività di Joyce, espressa per mezzo del PDL, conduce i lettori a dedurre tutto ciò.

Per quanto riguarda Ha Jin, che cosa implica “creatività” per lui? In che senso possiamo affermare che questo autore di origine cinese, ma che scrive solo in inglese, sia “creativo” nella sua produzione?

Prima di iniziare l’analisi del brano di Ha Jin, sembra necessaria una breve introduzione all’autore e alla sua opera.

Ha Jin è lo pseudonimo di Jīn Xuěfēi (che significa “Neve che vola”). È nato nel 1956 nella provincia di Jinzhou Liaonin. Il suo pseudonimo deriva da una parte del nome di famiglia combinato con le prime due lettere della città di Harbin, dove egli frequentò l’università. Figlio di un soldato, Ha Jin si arruolò nell’esercito Comunista all’età di quattordici anni e militò nell’Esercito di Liberazione Popolare per oltre cinque anni durante i quali venne inviato al confine con l’URSS. Quando era un adolescente, in Cina era vietato studiare l’inglese poiché questa lingua veniva associata al capitalismo occidentale, quindi al nemico e alla corruzione. Malgrado ciò, egli iniziò ad imparare l’inglese ascoltando la radio. Concluso il suo periodo di servizio militare, Ha Jin sperava di entrare all’università,

ma il servizio scolastico venne interrotto fino al 1977, anno in cui fece il suo esame di ammissione all'università. Frequentò l'università di Harbin e lì si laureò in inglese mentre pianificava di diventare traduttore. Dopo aver conseguito un master in letteratura americana in Cina, Ha Jin lasciò il suo paese per un dottorato negli USA. I fatti di Tienanmen lo segnarono profondamente e rappresentarono un punto di non ritorno nella sua vita: infatti, in seguito a quelle proteste, egli decise di non tornare mai più in Cina e di scrivere esclusivamente in inglese per il resto della sua esistenza¹³. Nel suo saggio autobiografico¹⁴, Ha Jin spiega il suo disincanto verso il governo cinese soprattutto perché, come soldato, gli era stato insegnato di servire e proteggere le persone, mentre i massacri di Tienanmen gli fecero rivalutare tutti i suoi punti di riferimento. Perfino il suo progetto di tornare a scrivere in cinese venne meno e si sentì obbligato a riconsiderare i suoi piani soprattutto perché era convinto che scrivere in cinese e, conseguentemente, essere letto in Cina, avrebbe messo a rischio il suo lavoro data la forte censura nel suo paese.

“Per proteggere l'integrità del mio lavoro e per separare la mia esistenza dai poteri in essere, non posso che scrivere in inglese.” (Ha Jin 2013: 94; la trad. è mia).

Perciò le scelte che doveva affrontare erano due, vale a dire diventare una sorta di ambasciatore della cultura cinese negli USA, o scrivere in modo originale, seguendo gli esempi di due dei suoi amati modelli letterari, vale a dire Nabokov e Conrad, come genuini scrittori esofonici in inglese che avevano scritto in una lingua che non era la loro lingua madre. Dopo essere stato incoraggiato dai suoi professori all'università, Ha Jin intraprese il compito di scrivere in inglese in modo estremamente serio. Tuttavia egli è stato duramente criticato ed accusato di aver tradito la sua terra natia¹⁵. Come reazione a queste accuse, egli si domandò che

¹³ Egli definì il massacro di Tienanmen come “la fonte di tutti i problemi”, come riportato da Ibáñez, J. R., (2016), “ ‘All the Guns Must Have the Same Caliber’: a Kachruvian Study of Ha Jin’s Chineseness in ‘Winds and Clouds over a Funeral’”, che cita Sarah Fay in “Ha Jin: the Art of Fiction”, n. 22, in *The Paris Review* 191 (2009).

¹⁴ Cfr. Ha Jin, (2013), “Exiled to English”, Columbia University Press; pp. 93 – 98

¹⁵ Cfr., per esempio, Zhu Tiawen che afferma che la lingua narrativa di Ha Jin è solo una “traduzione diretta dal cinese per scrivere i suoi romanzi in inglese”, citato in Kenny K. K. NG., (2017), “The migrant voice: the politics of writing home between the Sinophone and Anglophone worlds”, in *Journal of Modern Literature in Chinese*, Vol. 14, 2, n. 1 (Estate 2017), Articolo 5; p. 138; Center for Humanities Research at

cosa realmente implicasse la lealtà verso la propria terra, in particolar modo quando i suoi comandanti non sono leali verso i cittadini, quando adottano un comportamento dittatoriale e commettono atrocità (Ha Jin 2013: 97). Il vero campo di battaglia di Ha Jin, egli asserisce, è la pagina e la vera terra natia è il luogo della sua narrazione. Inoltre egli afferma che “la tua patria è dove costruisci la tua casa”¹⁶. Oltre a ciò, nella sua ribellione contro ogni forma di cieco patriottismo, Ha Jin mostra un certo grado di somiglianza con James Joyce. Egli ha pagato per le sue posizioni divenendo “persona non grata” al governo cinese. Come disse durante un’intervista, “L’accettazione dell’incertezza è un prezzo per la libertà”¹⁷.

Essendo un migrante e avendo scelto l’inglese come sua lingua, Ha Jin sentiva di aver iniziato un “viaggio solitario” (Ha Jin 2013: 98) per incontrare quello stato alienante forse necessario per uno scrittore che non si senta responsabile di un paese, ma solo della sua letteratura. Il risultato è una narrativa che può appieno entrare nel regno delle letterature del mondo, come David Damrosch definisce quelle letterature che vanno oltre il nazionale e il locale:

[*la letteratura del mondo*] comprende tutti i lavori letterari che circolano oltre la loro cultura d’origine, sia in traduzione, sia nella loro lingua originale [...]. Nel suo senso più ampio, la letteratura del mondo potrebbe includere qualsiasi opera che abbia mai oltrepassato il suo luogo natale [...] un lavoro ha una sua vita effettiva solo se letteratura del mondo, non importa quando, né dove, è attivamente presente all’interno di un sistema letterario al di là della sua cultura d’origine.” (Damrosch 2003: 4, sottolineatura nell’originale; la trad. è mia).

Nel caso di Ha Jin, scegliere di scrivere in inglese è stato un buon modo di distanziarsi dal potere statale cinese e la nuova lingua gli è sembrata più plastica e flessibile della propria lingua madre. Adottare l’inglese non è mai stato un compito semplice per lui e la continua

Digital Commons @Lignan University. Cfr. anche Nancy Tsai che definisce l’inglese di Ha Jin come ‘bizzarro’, nella sua critica del romanzo *Waiting*, come riportato da Kenny K. K. NG., op. cit.; p. 154.

¹⁶ Cfr. Ha Jin, *The Writer as a Migrant*, p. 84, citato in Haomin Gong, “Language, Migrancy, and the Literal: Ha Jin’s Translation Literature”, in *Concentric: Literary and Cultural Studies*, marzo 2014; pp. 147 – 167; cfr. DOI: 10.6240/concentric.lit.2014.40.1.08; p. 155.

¹⁷ Cfr. Liza Nelson, (2000), “Ha Ji: An Interview with Liza Nelson”, *Five Points*, Vol. 5, 1 (autunno 2000); p. 64, riportato in *Contemporary Literary Criticism*, Ed. Lawrence J. Trudeau, Vol. 424, Farmington Hills, MI: Gale; (la trad. è mia).

lotta con questa lingua in qualche modo riflette i problemi che i suoi personaggi affrontano costantemente. La lingua che egli ha adottato presenta degli aspetti “creativi”

La lingua di Ha Jin può essere considerata un esempio di ciò che Braj B. Kachru definiva “letteratura di contatto”¹⁸, o “creatività bilingue”¹⁹. Queste definizioni definiscono il risultato di una contaminazione tra l’inglese “canonico” e altre lingue e le loro espressioni idiomatiche. Questi due termini si riferiscono alle deviazioni culturale, grammaticale e linguistica dall’inglese standard utilizzate per creare nuove espressioni originali dell’inglese. La natura ibrida della narrazione di Ha Jin proviene da un concreto e continuo trasferimento in inglese di espressioni idiomatiche e aspetti della cultura cinese. Nel caso di Ha Jin, l’inglese è usato sia per introdurre elementi culturali e, allo stesso tempo, per rimuovere differenze culturali: in questo senso, la sua produzione sembra tipica del “circolo esterno” giacché esplora “le orme culturali, il progetto testuale e la sua organizzazione”²⁰.

Secondo il pensiero di Braj B. Kachru, l’inglese di Ha Jin è uno dei molteplici esempi della ricchezza dell’inglese globalizzato e questa è la ragione per cui analizzare il suo inglese creativo potrebbe rappresentare una buona e coinvolgente sfida per gli studenti. L’aspetto più attraente della lingua di Ha Jin è ciò che Kachru definisce “l’inglese come mezzo”, piuttosto che “l’inglese come repertorio” (Kachru 1995), vale a dire, una varietà di inglese come lingua impiegata per comunicare in

¹⁸ In genere, secondo le definizioni di Kachru, l’espressione inglese “letteratura di contatto” si riferisce alle produzioni letterarie del cosiddetto “circolo esterno”, ossia dove l’inglese è utilizzato come seconda lingua (per esempio, alcuni stati africani, l’India, Singapore, le Filippine), Braj B. Kachru, 1995. Cfr. Braj B. Kachru “The Speaking Tree: A memium of plural canons”, in *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1994*. Editto da James E. Alatis. Georgetown University Press: Washington, DC.; pp. 6 – 22. Comunque, Ha Jin si considera uno scrittore bilingue anche per altre due ragioni, vale a dire per la sua traduzione letterale di alcune espressioni cinesi in inglese, dunque per una traduzione “culturale”, e per essere attivamente coinvolto nella traduzione dei suoi testi in cinese per il mercato taiwanese.

¹⁹ Braj B. Kachru, (1990 [1986]), *The Alchemy of English*, University of Illinois: Urbana and Chicago.

²⁰ Cfr. Hang Zang, (2002), “Bilingual Creativity in Chinese English: Ha Jin’s *In the Pond*, in *World Englishes*, Vol. 21, 2 (luglio 2002); p. 306; riportato in Hunter J. W., (ed.), *Contemporary Literary Criticism*, Vol. 262. Detroit, MI: Gale. Da *Literature Resource Center*. Nello stesso saggio, Hang Zang specifica che il tipo di inglese di Ha Jin è comunque diverso dalle caratteristiche dei vari tipi di inglese del circolo esterno, perché lo scrittore cinese, vivendo negli Stati Uniti, non è immerso in una “varietà istituzionalizzata di inglese asiatico in Asia”; p. 306.

un mondo globalizzato. L'inglese di Ha Jin è inglese a pieno titolo del cosiddetto "circolo esterno" di Kachru. Secondo A. Kirkpatrick (2007), dal momento che l'inglese è globalizzato, perciò nativizzato, nessuna varietà è migliore di un'altra. Seguendo questa prospettiva, possiamo azzardare di suggerire che nessuna letteratura scritta in inglese debba essere più privilegiata di un'altra. Nel terzo millennio, con questi circoli ampi e in espansione continua, non ci sono ragioni per insistere su un canone puro di letteratura inglese e sono arrivati i tempi per cominciare a considerare una dimensione pluricentrica delle "lingue inglesi" e delle loro letterature, ovvero le letterature del mondo in lingua inglese.

Nel suo bilinguismo creativo, da una parte, Ha Jin ha trasferito gli schemi della sua cultura nativa in inglese, dall'altra, ha nativizzato alcune strategie retoriche, quali la traduzione di proverbi e modi di dire cinesi, nonché l'uso di metafore, similitudini e translitterazioni di luoghi in inglese. Ciò non ha impedito che la sue opere siano state tradotte in quasi trenta lingue.

Questo uso dell'inglese mostra come lo scrittore, come artista migrante, sia in grado di ricostruire la sua "casa" lontano dalla sua madrepatria al punto che egli ha potuto continuare a "scrivere con onestà e integrità artistiche"²¹. Diversamente dalla maggior parte degli scrittori cinesi in inglese che hanno concentrato la propria narrazione soprattutto su (auto)biografie e memorie²², ciò che distingue la scrittura di Ha Jin è il fatto che egli crea narrativa creativa mentre narra storie originali. La maggior parte delle sue opere hanno luogo in Cina e solo recentemente egli ha iniziato a scrivere sui cinesi migranti negli USA. Una delle ragioni principali del suo successo è precisamente il suo utilizzo della lingua

²¹ Cfr. Ha Jin, (2008), *The Writer as a Migrant*, Chicago, University of Chicago; p. 32, citato in Ibáñez, J. R., (2016), "'All the Guns Must Have the Same Caliber': A Kachruvian Study of Ha Jin's Chineseness in 'Wind and Clouds over a Funeral'", in *Concentric: Literary and Cultural Studies*, September 2016: 195 – 220; su: DOI: 10.6240/concentric.lit.2016,42.2.11.

²² Alcuni degli esempi maggiori di autori Anglo-Cinesi di questo tipo sono Maxine Hong Kingston (*The Woman Warrior*, 1976; *Tripmaster Monkey*, 1989); Jung Chang (*Wild Swans: Three Daughters of China*, 1992); Nien Cheng (*Life and Death in Shanghai*, 1986); Da Chen (*Colors of the Mountain*, 1999); Anchee Min (*Red Azalea*, 1994; *Katherine*, 1996; *Becoming Madam Mao*, 2000); Ting-Xing Ye (*A Leaf in the Bitter Wind: A Memoir*, 1997); Rae Yang (*Spider Eaters*, 1997); Xiao Di Zhu (*Thirty Years in a Red House: A Memoir of Childhood and Youth in Communist China*, 1998); Qiu Xiaolong (*Death of a Red Heroine*, 2000; *The Mao Case*, 2009); *Becoming Inspector Chen*, 2016); Gish Jen (*Typical American*, 2008; *Who's Irish?* 1999; *Mona and the Promised Land*, 1998); Amy Tan (*Joy Luck Club*, 1989; *The Kitchen God's Wife*, 1991; *The Hundred Secret Senses*, 1996; *The Bonesetter's Daughter*, 2003).

inglese e l'originalità delle storie. Grazie alla sua lingua, i suoi sostenitori ritengono che egli sia riuscito a ritrarre i dettagli dell' 'altruità' cinese proiettando i suoi lettori nelle pieghe più intime dei suoi personaggi. Questa "Chineseness"²³ è precisamente l'insieme delle peculiarità linguistiche e dei valori sociali cinesi che vengono espressi nelle sue storie e che danno forma ai suoi personaggi, col risultato finale di un puro gusto cinese della sua narrazione.

Il suo inglese è diverso perfino dalla lingua usata dagli scrittori post-coloniali, poiché i testi di questi scrittori in genere presentano forme ibride che sfidano e destabilizzano il canone della lingua coloniale, soprattutto per la loro insistenza sulle differenze tra la propria estetica e quella delle lingue coloniali. Ha Jin adotta l'inglese, come abbiamo già visto, col fine di sopravvivere come scrittore. Conseguentemente il suo inglese ibrido è il tratto distintivo che pervade la sua narrativa incentrata in Cina.

Dal punto di vista letterario, l'inglese creativo di Ha Jin è una sfida stimolante per arricchire le letterature del mondo espresse in lingua inglese giacché questa categoria abbraccia anche la produzione non occidentale, non giudeo-cristiana e non eurocentrica degli scrittori bilingui. Da un puro punto di vista linguistico, invece, Ha Jin riesce nel fare uso di un ampio spettro di artifici linguistici per ritrarre specifiche caratteristiche della vita sociopolitica cinese. La sua creatività letteraria è fondamentalmente espressa nell'innovazione lessicale e nelle metafore culturali. Egli riesce a creare una miscela originale tra inglese e cinese mischiando le forme e le semantiche delle due lingue.

Il brano proposto in questo testo è preso da un racconto intitolato "Winds and Clouds over a Funeral", dalla raccolta *Under the Red Flag*, pubblicato per la prima volta nel 1999 negli Stati Uniti. La storia si svolge nella Cina rurale ai tempi della Rivoluzione Culturale di Mao, cioè nella decade 1966 – 1976. Essa narra gli eventi che si svolgono circa la morte e la sepoltura della madre del protagonista principale, Ding Liang. Egli è un piccolo presidente del consiglio locale che aveva promesso a sua madre, sul letto di morte, che il suo corpo non sarebbe mai stato cremato, malgrado le aperte pressioni delle autorità favorevoli alle cremazioni come prova di lealtà verso il Partito Comunista e la Cina stessa, poiché

²³ "Chineseness" ('cinesità') è il termine utilizzato da Hang Zang per riferirsi alla narrazione peculiare di Ha Jin, nel suo saggio Zang, H., (2002) "Bilingual Creativity in Chinese English: Ha Jin's In the Pond", in *World Englishes*, Vol. 21, 2 (luglio 2002); pp. 305 – 315; riportati in Hunter J. W., (ed.), *Contemporary Literary Criticism*, Vol. 262; Detroit, MI: Gale. Da *Literature Resource Center*.

cremare e non seppellire i morti sarebbe stato un atto di generosità nei confronti delle generazioni future per conservare loro terra coltivabile. Ding Liang vorrebbe rispettare l'ultimo volere di sua madre anche per rispettare il credo confuciano di venerare gli avi, mentre la cremazione implicherebbe il rispetto delle leggi del Partito e l'ottemperamento del desiderio di modernità di una nuova nazione. Ding Liang si trova così ad affrontare il dilemma tra la scelta di rispettare la tradizione evitando qualsiasi problema politico, o anche causare malcontento nella sua comunità, di cui egli stesso è il presidente. L'unico modo per uscire da questo dilemma è diffondere una storia secondo la quale il desiderio di sua madre stessa era la cremazione: in questa maniera Ding Liang sarebbe apparso agli occhi di tutti come un uomo devoto tanto alla sua famiglia, quanto al Partito, sebbene questa decisione avrebbe comportato una profonda sofferenza personale al protagonista per non aver realmente rispettato l'ultimo desiderio di sua madre.

Il brano da analizzare si riferisce al momento in cui Ding Liang, proprio immediatamente dopo la cremazione e il funerale, si imbatte in un giornale locale dove egli viene descritto come un buon esempio di lealtà al Partito per aver dato il consenso alla cremazione del corpo di sua madre malgrado il fatto che il desiderio della donna fosse stato esplicitamente di essere sepolta. Adirato dalle menzogne riguardo il suo comportamento ipocrita e, soprattutto in preda al suo dolore personale, egli si domanda come reagire a queste bugie senza correre il rischio che la gente venga a conoscenza del suo personale dolore e della tentazione che aveva avuto di disobbedire al Partito. Insieme con alcuni amici fidati, egli pianifica la sua reazione.

Da "Winds and Clouds over a Funeral", in *Under the Red Flag*, 1999, Zoland Books: Cambridge, Massachusetts; pp. 58 – 60.

- 1 After reading the article, Ding threw the paper down and flew into a rage. His square face turned red, and his big eyes
- 2 flashed. If he could grab hold of Secretary Yang, he would strangle him. His anger wouldn't go away even if he ate
- 3 Yang's crooked heart. Everyone had a mother, but Yang acted as if he came from a pumpkin. Let him wait, wait for the
- 4 day when his old mother went west.

- 5 That night Ding held a secret meeting in the Commune Guest House on West Street. Both Wang and Liu were present.
- 6 In addition to them was the head of the Propaganda Department, Zhao Bin, who was the best writer and painter in town
- 7 and had recently switched sides, from the Yangs' faction to the Dings'. After a round of Golden Orchid wine, Ding took
- 8 the newspaper out of his pocket and put it on the table. He said, "Brothers, you know what's in the paper, don't you?"

- 9 Everybody nodded without a word. "Damn their ancestors?" Ding cursed. "They are screwing me. If I buried my mother
- 10 they would report me to the higher-ups. Now my mother has been burned up, they begin bad-mouthing me. Whatever I

- 11 do, they want to do me in. This world was not made for both Yang Chen and us, and he won't share the same sky with
12 us!"
- 13 "I thought they would relent this time, especially after you feasted them," Liu said. "At the crematory I saw Dong Cai, the
14 son of a snake, wiping his eyes with paper. I was amazed that he could have a sympathetic heart. Now his tears turned
15 out to be a trick." Liu took a bite of a chicken leg in his hand.
- 16 "We have to figure out a way to fight back," Wang said, spitting watermelon seeds into his palm. "It seems that this time
17 we'll have a war of pens."
- 18 "Young Zhao," Ding asked, "what do you think we should do?"
- 19 "We should write articles to correct the readers' wrong impression given by this one." Zhao pointed at the paper on the
20 table.
- 21 "I think we must take the high ground," said Liu, who had been a company political instructor in the army. "We shouldn't
22 engage them on the same paper. We'd better begin with the big papers. If we have articles published in big papers, they
23 will be silenced automatically, because they dare not oppose a higher body's mouthpiece."
- 24 Ding nodded, impressed by the right idea. Then the meeting proceeded to focus on what kind of articles should be
25 written and to what paper they should be sent. They all agreed that the emphasis should fall on the old woman's change
26 of mind, which had resulted from Chairman Ding's effort to enlighten her on the Party's concern and on the interests of
27 future generations. The articles would be sent simultaneously to Beijing, Shenyang—the provincial capital—and Gold
28 County. Since Zhao was a regular contributor to several newspapers, he assured Ding that he knew where to send the
29 articles. "Brothers," Ding said to conclude, "a good man needs three helpers, as a pavilion has at least three pillars. I'm
30 grateful to you. If I have wealth and rank some day, I won't forget you, my good brothers."

Malgrado un'apparente scorrevolezza nella narrazione, i lettori, e perfino degli studenti liceali, sentono che qualcosa nella lingua suona come un po' strana e questa sensazione è dovuta alla presenza di alcune espressioni che non hanno un equivalente nella lingua inglese.

Gli elementi nel brano a sostegno di questa sensazione sono i seguenti:

- a) espressioni idiomatiche insolite;
- b) riferimenti e modi di rivolgersi a persone;
- c) metafore / similitudini insolite;
- d) toponimi anglo-cinesi;

Per quanto riguarda la categoria, (a), espressioni idiomatiche insolite, possiamo citare i seguenti esempi (corsivo è mio):

1. "*as if he came from a pumpkin*", riga 3;
2. "*Damn their ancestors*", riga 9;
3. "*he won't share the same sky*", riga 11;
4. "*son of a snake*", riga 14.

La seconda categoria, (b), riferimenti e modi di rivolgersi a persone, è rappresentata dalle seguenti espressioni:

5. *Secretary Yang*, riga 2;
6. *Propaganda Department*, riga 6;
7. *Chairman Ding*, riga 26.

In merito al terzo gruppo, (c), metafore / similitudini insolite, troviamo:

8. “when his old mother *went west*”, riga 4.
9. “we’ll have a *war of pens*”, riga 17;
10. “as a *pavilion has at least three pillars*”, riga 29.

Ed infine, in merito al quarto gruppo, (d), toponimi anglo-cinesi, riportiamo:

11. *Golden Orchid*, riga 7;
12. *Gold County*, righe 27 – 28.

Oseremmo dire che dodici espressioni “particolari” in trenta righe sono un numero significativo di casi. Dal momento che Ha Jin non usa fornire note esplicative alle espressioni linguistiche di cui fa uso, tocca al lettore riempire il vuoto di informazione nel testo. I lettori sono chiamati ad usare la propria immaginazione per poter riempire tali vuoti e, durante questo processo, essi presto si accorgono che hanno iniziato a pensare come ragionano i protagonisti di Ha Jin. Le espressioni idiomatiche specifiche, i modi di riferirsi a persone, le metafore, le similitudini e i toponimi sono calchi derivati da una traduzione letterale delle espressioni cinesi. Tali modi di esprimersi possono non essere di immediata comprensione ai lettori americani, ovvero al primo *target* di lettore a cui Ha Jin si rivolge, e le espressioni hanno bisogno di essere “decodificate” con una certa sensibilità verso il contesto interculturale creato dallo scrittore.

Le prime due espressioni sono abbastanza chiare nei loro riferimenti, non di meno la loro presenza nel testo inglese provoca un certo senso di estraneità nel lettore, specialmente per il tipo di ironia che provocano. Non si tratta di espressioni tipiche inglesi, ma sono inserite in una narrazione scritta in inglese e in questo tipo di operazione risiede la creatività linguistica di Ha Jin. Leggere di una zucca – quando lo stesso riferimento in inglese sarebbe “portato dalla cicogna” – o maledire volgarmente i genitori e quant’altro – quando la medesima situazione con lo stesso registro di lingua corrisponderebbe alla parola

“merda!” – effettivamente crea un effetto di sorpresa ed ironia. Lo stesso dicasi riguardo l’espressione “figlio di un serpente”, dove un lettore inglese si aspetterebbe quantomeno “figlio di puttana”.

Diversamente di primi due casi linguistici, la terza espressione (“*share the same sky*”, riga 11), invece, richiede qualche spiegazione in più. Essa si riferisce direttamente ad una forma idiomatica cinese che afferma che quando due persone sono fortemente nemiche, esse non possono condividere la stessa dimora, non importa se questa sia immensa quanto il cielo²⁴. La quarta espressione, “*son of a snake*” (riga 14) è parte di una lunga lista di esempi nell’intera produzione di Ha Jin dove è assai facile trovare riferimento a proverbi che alludono ad animali. Questo aspetto rivela la mentalità cinese che deriva fondamentalmente da un retroterra rurale.

La seconda categoria di espressioni presenta alcune peculiarità che possono essere comprese appieno se contemplate in un contesto culturale cinese: “*Secretary*” (riga 2) è il titolo conferito al capo di una opposta fazione, nel caso del nostro brano, coloro che stanno tentando di mettere il protagonista in cattiva luce. Questo è un titolo tipico del contesto maoista ed esprime un certo grado di deferenza verso una carica politica. Lo stesso dicasi riguardo il titolo di “*Chairman*” (riga 26) che Ha Jin attribuisce a Ding e che è un modo rispettoso in cui i suoi amici e tutti i membri del partito impiegano per rivolgersi a lui. Un’attenzione particolare dovrebbe essere data al termine “*propaganda*” (riga 26) perché questa parola può assumere una connotazione negativa agli occhi di un occidentale (ovvero i lettori per cui scrive Ha Jin), mentre si tratta di un termine perfettamente normale se nel contesto della Rivoluzione Culturale Cinese. Nel brano selezionato, essa si riferisce semplicemente a quel dipartimento statale che in genere si occupa di cultura, arte ed istruzione.

Ciò che appare perfino più interessante è il gruppo di metafore e similitudini. Come già accennato all’inizio della presente sezione, alcuni critici asseriscono che l’inglese di Ha Jin suona incerto, proprio per il suo modo peculiare di descrivere la Cina e i suoi abitanti. Questo è particolarmente evidente nell’uso di certe metafore e similitudini, come i tre esempi (nn. 5, 6, 7) dimostrano. Secondo il *New Oxford Dictionary of English*, una metafora è

²⁴ Come Ibáñez sottolinea, vale la pena notare che in cinese le parole “cielo” e “soffitto” contengono lo stesso carattere “tiān” (天); cfr. J. R. Ibáñez, (2016); p. 214.

“una figura retorica in cui una parola o un’espressione è applicata ad un oggetto o ad un’azione alla quale essa non è letteralmente applicabile. [...] Una cosa come rappresentativa o simbolica di qualcos’altro, specialmente se astratto.” (*The New Oxford Dictionary of English*, 1998: 1163; la trad. è mia).

Tuttavia, Ha Jin impiega metafore e similitudini non solo per fare uso di figure retoriche che legano due termini disparati, ma per rivelare qualcosa di più profondo circa la cultura cinese. Perciò, egli traduce le metafore e similitudini cinesi creandone di nuove in inglese, per trasmettere messaggi utili a ciò che la stilistica definirebbe “stile mentale”. Studiosi di grande fama (per esempio Black, Csábi, Johson, Kövecses, Lakoff, Semino, Steen, Swindlehurst) hanno dedicato un’attenzione tutta particolare alle metafore, ma in questo testo ci limiteremo all’analisi di quelle utilizzate nel brano di Ha Jin e questo soprattutto per le implicazioni che esse hanno per determinare lo stile mentale del protagonista. In realtà, analizzare il lato “creativo” delle metafore in classe aiuta gli studenti a scoprire i messaggi che Ha Jin cerca di trasmetterci nella sua narrazione.

L’*Encyclopedia Britannica Online* definisce il termine “metafora” come

“una figura del discorso che implica un paragone tra due entità dissimili, distinta dalla similitudine che è un esplicito paragone introdotto da parole quali ‘comè’²⁵.”

In tutta la narrativa di Ha Jin, e nel brano qui proposto, le metafore non si limitano a mettere in relazione due idee distanti, ma, soprattutto, collegano due concetti culturalmente distanti. L’espressione “*went west*” (esempio n. 8, riga 4) in realtà sottolinea l’importanza della religione tipica nelle culture orientali poiché questa espressione idiomatica è usata proprio come l’equivalente inglese “trapassare”, o simili, per riferirsi alla morte di una persona. In Cina, l’ovest è il posto dove riposano i defunti (Ibáñez, 2016: 212), dove il sole stesso muore alla fine del suo ciclo giornaliero. Questa è la ragione per cui in Cina è una tradizione costruire cimiteri volti ad ovest (Ibáñez, 2016: 213). Anche qui lo scrittore non ci fornisce alcuna spiegazione e lascia il lettore a

²⁵ *Encyclopedia Britannica Online*, *Encyclopedia Britannica*, definizione di “metafora”, su: <http://global.britannica.com/art/metaphor> (la traduzione è mia).

riempire il vuoto culturale. La lingua proposta non è nulla di più di una traduzione letterale di una espressione del buddismo cinese.

La metafora "*war of pens*" (esempio n. 9, riga 17), invece, è decisamente più chiara di quella precedente e non richiede grandi sforzi da parte del lettore per interpretarla. Si riferisce alla "lotta" che il protagonista principale, Ding, è pronto ad intraprendere per ristabilire qualche verità riguardo il tipo di funerale che è stato celebrato per la sua amata madre. Essendo consapevole delle difficoltà della disputa che è in procinto di iniziare contro i suoi oppositori, egli rappresenta tale disputa come una "guerra" e, poiché sarà portata avanti per mezzo di articoli di giornali, sarà una "guerra di penne".

L'ultimo esempio di metafora nel brano richiede qualche spiegazione poiché il suo significato non è affatto chiaro immediatamente e Ha Jin non ne fornisce alcuna spiegazione. Mentre pianifica la sua vendetta, Ding parla coi suoi amici dicendo che "un buon uomo ha bisogno di tre aiutanti, *come una pagoda ha bisogno almeno di tre pilastri*" (esempio n. 10, riga 29; il corsivo è mio). Questa espressione si riferisce al valore quasi sacrale che l'amicizia ha nella tradizione cinese, dove gli amici si sentono intimamente legati tra loro, da ogni punto di vista, al punto di divenire quasi un sostegno fisico. La metafora qui utilizzata prende ispirazione da un proverbio molto comune nella cultura cinese che recita che un recinto ha bisogno di tre pali per tenersi su bene (Ibáñez, 2016: 212), ma il personaggio di Ha Jin qui prende l'idea dal campo religioso e introduce l'immagine di una pagoda. Ciò rivela quanto importante, vitale e perfino sacro sia l'aiuto dei tre amici per il beffato Ding.

È evidente che Ha Jin fa un uso idiosincratico delle metafore, così come è peculiare nei riferimenti ai toponimi, come mostrato negli esempi nn. 11 e 12: "*Golden Orchid*", riga 7, e "*Gold County*", righe 27 e 28. I toponimi sono raramente tradotti in altre lingue, semmai vengono translitterati in casi di diversi alfabeti. Qui abbiamo due translitterazioni di significato con l'effetto conseguente di sentirci immersi nel luogo della narrazione.

La fonte delle espressioni idiomatiche di Ha Jin è fondamentalmente inerente con lo scopo di trasmettere immagini dell'umana esperienza quotidiana. Come Semino afferma nel suo saggio sullo stile mentale,

"le espressioni metaforiche nella lingua riflettono schemi convenzionali di pensiero metaforico, conosciuto come metafore concettuali." (Semino 2007: 160; la trad. è mia).

Dal punto di vista della teoria della Metafora Cognitiva, l'uso costante di espressioni metaforiche nella lingua riflette un'abitudine idiosincratica, ovvero peculiare, se non personale, un modo di concepire il mondo e di rappresentarlo. In altre parole, le metafore svelano una chiara proiezione dello stile mentale. Come Semino sostiene, citando Kövecses:

“Mentre ci sono schemi metaforici che sono ampiamente condivisi dai parlanti della stessa lingua, le metafore possono anche variare da persona a persona e ciò è dovuto alle differenze negli interessi personali e alle esperienze autobiografiche.” (Semino 2007: 160; la trad. è mia).

Semino, perciò, sottolinea che malgrado le metafore possano essere culturalmente condivise in certe lingue, esse possono variare da persona a persona e questo fenomeno dipende dal retroterra culturale e autobiografico del parlante. Questo sembra essere proprio il caso di Ha Jin, dove le metafore rivelano specifiche esperienze culturali e autobiografiche dello scrittore. Seguendo questa teoria, l'inglese “*peculiar*” di Ha Jin non può essere definito “zoppicante” (Messud 2000), o semplicemente “bizzarro”, ma, in realtà è un modo diretto che aiuta i suoi lettori ad entrare nello stile mentale dei suoi personaggi, così come in quello suo proprio. L'alta frequenza di espressioni metaforiche cinesi, le traduzioni letterali dei toponimi e delle forme idiomatiche non sono solo un modo per lo scrittore di descrivere le abitudini culturali dei suoi personaggi, ma anche un modo per descrivere come siano chiuse ed autoreferenziali queste abitudini. Inoltre, proprio grazie a tale uso particolare della lingua, Ha Jin riesce ad ottenere una descrizione realistica della società e della cultura cinesi. Oseremmo dire che queste forme di deviazioni linguistiche, queste insistenze sui calchi, sono un modo efficace per attirare l'attenzione del lettore e per sottolineare la piccolezza mentale dei personaggi. In altre parole, il loro uso idiosincratico della lingua rivela proprio la mentalità idiosincratica degli eroi di Ha Jin, come il loro mondo funzioni e quanto limitante sia per la loro esperienza. Sotto questa luce, non è possibile travisare il suo inglese, o definirlo “storpio”, “incerto”: non è una lingua che tradisce la tradizione cinese. Al contrario, la sua lingua ci rivela quanto sia chiusa quella tradizione.

Attività di consolidamento in classe

Avendo fatto tesoro dell'analisi dell'uso creativo della lingua di Joyce e di Ha Jin in termini di strategie linguistiche e trasmissioni culturali,

gli studenti, in primo luogo, saranno invitati a scrivere sulle proprie esperienze personali in forma di monologo interiore. Essi potrebbero anche tradurre qualche espressione idiomatica italiana, o dialettale, direttamente in inglese. Le loro storie dovranno avere luogo nella loro città natale, o quantomeno in Italia (seguendo gli esempi di Joyce e Ha Jin) che hanno collocato le loro narrative in Irlanda e Cina.

In un'intervista, Ha Jin ha dichiarato che egli aveva appreso la "premura per le persone piccole, il senso di abbondanza della vita e la sacralità dell'umanità" dagli scrittori russi, specialmente da Gogol, Turgenev, Tolstoj, Dostoevskij e Čechov. Un'altra attività per gli studenti potrebbe essere di stimolare in loro la riflessione su chi siano oggi in Italia "le persone piccole" e scrivere un breve racconto, in non più di 300 parole, su di esse e rispettando anche i parametri del "senso della vita" e della "sacralità dell'umanità" di cui fa cenno Ha Jin. Gli studenti possono ispirarsi alle proprie esperienze, o ad un fatto raccontato da un giornale.

È ben noto che per Joyce, *Ulysses* venne scritto come seguito di *Dubliners* e che queste opere dovevano rappresentare la "storia morale" dell'Irlanda. Ha Jin ha dichiarato che una parte significativa della sua produzione è stata ispirata proprio a *Dubliners* per ritrarre una "storia etnografica della Cina". Gli studenti potrebbero anche scrivere delle storie originali che siano ambientate in Italia e le loro narrazioni possono essere raccolte in un unico testo ispirato a *Dubliners*, o a *Ulysses*.

PROPOSTA DIDATTICA 2

Obiettivo: narrare brevi aneddoti attinti alle esperienze personali degli studenti facendo uso di "inglese creativo"

Attività n. 1:

In non più di 300 parole, scrivi un testo in forma di monologo interiore. Scrivi di eventi significativi della tua vita. Puoi anche tradurre qualche espressione idiomatica italiana, proverbi, o modi di dire dialettali in inglese. La tua storia deve avere luogo nella tua città, o comunque in Italia e nella tua narrazione devi inserire elementi che facciano chiaro riferimento al luogo dove l'azione avviene. Attingendo dalla produzione joyciana e alla sua intenzione di narrare la "storia morale" di Dublino, ovvero dell'Irlanda, le narrazioni degli studenti possono successivamente

essere stampati e raccolti in un unico testo il cui titolo dovrebbe evocare il nome del luogo degli eventi raccontati.

Attività n. 2:

In non più di 300 parole, scrivi un testo in cui si descrivano chi possono essere in Italia le “persone piccole” e perché esse si possano definire in tale maniera. Spiega per quale ragione l'esempio che porti di “persone piccole” rappresentino “il senso di abbondanza della vita” e “la sacralità dell'umanità”, come diceva Ha Jin quando si riferiva a ciò che aveva appreso dagli scrittori russi, tutti elementi sui quali si era focalizzato nella sua produzione letteraria. Il tuo testo può anche raccontare di un fatto realmente accaduto e che hai letto in un giornale, o su Internet.

Conclusioni

Può succedere che alcuni scrittori sentano che i propri paesi d'origine tradiscano i loro cittadini e, perciò, questi artisti preferiscano esprimersi in “un'altra lingua”, magari in maniera “creativa”. Questo è quanto Joyce e Ha Jin hanno fatto nel corso delle loro esistenze, entrambi autoesiliati e in costante critica coi loro paesi d'origine. Il loro distacco dalle rispettive madrepatrie li ha spinti a produrre forme di narrazione che sono divenute appieno esempi di letteratura mondiale poiché essi hanno trasceso i confini nazionali e locali, quindi i confini dei propri paesi. La loro lingua, anche se in modi diversi, è senza dubbio creativa.

In questa proposta didattica abbiamo analizzato un brano tratto da *Ulysses* dove viene presentato un esempio di monologo interiore, una forma narrativa definita come “*anti-language*” dagli stilisti, con espressioni di “de-automatizzazione”, “*ellissi*” ed “*eteroglossia*”. Il monologo interiore di Joyce è anche associato a concetti di “*ipertesto*”, “*inferenza*”, “*stile mentale*”, “*sottolessicalizzazione*” e “*skaz*”. Ha Jin, invece è creativo in quanto il suo bilinguismo e la sua scrittura basata sulla traduzione letterale, dove le forme cinesi sono letteralmente tradotte, creando effetti di distacco e perfino ironia. Abbiamo visto che entrambi gli scrittori fanno uso di peculiari strategie linguistiche che possono aiutare i propri lettori a ben comprendere lo stile mentale dei personaggi e, conseguentemente, anche quello degli scrittori. In entrambi i casi le “*violazioni*” dal canone linguistico rappresentano modi originali che consentono al lettore un accesso diretto alle menti

dei personaggi. Inoltre, entrambi gli scrittori sono aperti all' "altruità", sebbene in modi diversi: mentre Joyce ci fa entrare nella mente del suo eroe, Ha Jin ci mette in contatto diretto con la cultura cinese. Per gli studenti liceali, Ha Jin, in particolare, è un esempio significativo di letteratura contemporanea che mostra le potenzialità linguistiche di uno scrittore non-nativo inglese che, invece di essere etichettato come "incerto", è entrato nella sfera della letteratura mondiale, laddove Joyce era stato incluso già da molto tempo. Le opere sia di Joyce che di Ha Jin producono effetti di defamiliarizzazione che, in conclusione, rivelano l'insensatezza dell'imprigionamento in un "canone" linguistico. In particolare, nel caso di Ha Jin, la mancanza di un'identità nazionale della sua scrittura basata sulla traduzione letterale di espressioni cinesi sottolinea quanto le letterature nazionali siano fondate su un determinismo linguistico. Inoltre, la sua creatività aiuta ad aprire le menti degli studenti verso il fenomeno di fertilizzazione interculturale e linguistica e verso la comprensione del fatto che l'ibridazione linguistica è assai comune, ormai, nel nostro mondo globalizzato.

In questa sezione abbiamo anche presentato delle possibili attività di consolidamento aventi come obiettivo la pratica dell'inglese in modo "creativo", tenendo a mente l'esempio di questi due grandi scrittori.

Bibliografia

- CARTER, R., Goddard, A., (2016), *How to Analyse Texts*, London and New York: Routledge.
- DAMROSCH, D., (2003), *What Is World Literature?*, Princeton: Princeton University Press.
- Encyclopedia Britannica Online*, Encyclopedia Britannica, definizione di "metaphor", su: <http://global.britannica.com/art/metaphor>; (ultimo accesso; 12 aprile 2020).
- FAY, S., (2009), "Ha Jin, The Art of Fiction." Interview in *The Paris Review*, n. 202, www.theparisreview.org/interviews/5991/the-art-of-fiction-no.2-ha-jin; (ultimo accesso: 11 aprile 2020).
- GARNER, D., (2000), "Ha Jin's Cultural Revolution", in *The New York Times Magazine*, pubblicato il 6 febbraio 2000, <https://www.nytimes.com/2000/02/06/magazine/ha-jin-s-cultural-revolution.html>; (ultimo accesso: 10 marzo 2020).
- GEYH, P. E., (2001), "Ha Jin", in *Dictionary of Literary Biography*, Vol. 244: "American Short-Story Writers Since World War II", Fourth Series, Ed. & Introd. Patrick Meanor and Joseph McNicholas, Thomson Gale: Detroit; pp. 192 – 201.

- GONG, H., (2014), "Language, Migrancy, and the Literal: Ha Jin's Translation Literature", in *Concentric: Literary and Cultural Studies*, 40.1, marzo 2014; pp. 147 – 167; DOI: 10.624/concentric.lit.2014.40.1.08; (ultimo accesso: 29 ottobre 2019).
- GOODMAN, S., O'Halloran K., (eds.), (2006), *The Art of English. Literary Creativity*, London: Palgrave MacMillan.
- HA JIN, (1999), "Winds and Clouds Over a Funeral", in *Under the Red Flag*, Cambridge, MA: Zoland Books; pp. 44 – 67.
- HA JIN, (2008), "In the Ocean of Words: An Interview with Ha Jin", in *Tamkang Review* Vol. 38, 2. (giugno 2008), riportato in *Contemporary Literary Criticism*, Ed. Lawrence J. Trudeau, Vol. 424. Farmington Hills, MI: Gale.
- HA JIN, (2013), "Exiled to English", in Tsai, C, Shi, Shumei, Bernards, Brian, *Sinophone Studies: A Critical Reader*, New York: Copyright Columbia University Press.
http://www.online-literature.com/james_joyce/ulysses/6/; (ultimo accesso: 30 marzo 2020).
- <https://www.etymonline.com/search?q=deuce>; (ultimo accesso: 30 marzo 2020).
- IBÁÑEZ, J. R., (2016), " 'All the Guns Must Have the Same Caliber': A Kachruvian Study of Ha Jin's *Chineseness* in 'Wind and Clouds over a Funeral' ", in *Concentric: Literary and Cultural Studies*, September 2016: 195 – 220; su DOI: 10.6240/concentric.lit.2016.42.2.11; (ultimo accesso: 29 ottobre 2019).
- IBÁÑEZ, J. R., (2017), "Márgenes en la 'Literatura de Traducción: la Creatividad Bilingüe en la Narrativa Breve de Ha Jin", in *Superando Límites en Traducción e Interpretación*, Carmen Valero Garcés e Carmen Pena Díaz (eds.); pp. 120 – 127; https://www.academia.edu/43738293/AIETI_8_Superando_l%C3%ADmites_Al%C3%A9m_dos_l%C3%ADmites_Beyond_limits; (ultimo accesso: 29 ottobre 2019).
- JOYCE, J., (1922), *Ulysses*, Part III, "Hades", Episode 6; <https://web.itu.edu.tr>; pp. 195 - 197.
- KACHRU, B. B., (1987), "The Bilingual's Creativity: Discoursal and Stylistic Strategies in Contact Literatures", in *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*, Ed. Larry E. Smith; London: Prentice Hall.
- KACHRU, B. B., (1990 [1986]), "The bilingual's creativity and contact literatures", in *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-nuive Englishes*. Edited by Braj B. Kachru. Urbana, IL: University of Illinois Press; pp. 159 – 173.
- KACHRU, B. B., (1995), "The Speaking Tree: A medium of plural canons", in *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1994*. Edited by James E. Alatis. Washington, DC: Georgetown University Press.
- KENNY, K. K. NG., (2017), "The migrant voice: the politics of writing home between the Sinophone and Anglophone worlds", in *Journal of Modern Literature in Chinese*, Volume 14, 1, N. 1 (Estate 2017), Article 5; pp. 123 – 160; Center for Humanities Research su Digital Commons @Lingnan University.

- KENNY, K. K., NG., (2017), "The migrant voice: the politics of writing home between the Sinophone and Anglophone worlds" in *Journal of Modern Literature in Chinese*, Volume 14, 1, N. 1, Estate 2017.
- KIRKPATRICK, A., (2007), "Linguistic Imperialism? English as a Global Language", in *Handbook of Language and Communication: Diversity and Change*; Berlin: Ed. Marlis Hellinger and Anne Pauwels; Mouton de Gruyter; pp. 333 – 364.
- KONG, B. W. C., (2005), "Species of Afterlife: Translation and Displacement in Twentieth-Century Chinese-English Contexts", Diss. U. of Michigan.
- KONG, B. W. C., (2012), "The Aporetic Square: Ha Jin's *The Crazy*", in *Tiananmen Fictions Outside the Square: The Chinese Literary Diaspora and the Politics of Global Culture*, Philadelphia: Temple UP; pp. 86 – 135.
- LO, K-C., (2005), "The Myth of 'Chinese' Literature: Ha Jin and the Globalization of 'National' Literary Writing", in *Journal of Modern Literature in Chinese*, Vol. 6 – 7, Issue 1 – 2; pp. 63 – 78; riportato in Trudeau L. J. (Ed.), *Contemporary Literary Criticism* Vol. 424. Farmington Hills, MI; Gale. *Da Literature Resource Center*.
- MESSUD, C., (2000), "Tiger-Fighter Meets Cowboy Chicken", in *The New York Times on the web*, -Books, pubblicato il 22 ottobre 2000, su: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/00/10/22/reviews/001022.22messudt.html>; (ultimo accesso: 10 marzo 2020).
- NELSON, L., (2000), "Ha Jin: An Interview with Liza Nelson", *Five Points* Vol. 5, 1 (Autunno 2000); pp. 52 – 67, riportato in *Contemporary Literary Criticism*, Ed. Lawrence J. Trudeau, Vol. 424. Farmington Hills, MI: Gale.
- NØRGAARD, N., Busse, B., Montoro, R., (2010), *Key Terms in Stylistics*, London, New York: Continuum.
- PARASCANDOLA, L. J., Punjabi, R., (2017), "Language, Otherness, and Acculturation among Chinese Immigrants in the Short Stories of Ha Jin", in *Asian American Literature: Discourses and Pedagogies*, 8; pp. 43 – 61. ISSN: 2154:2171.
- POPE, R., "English and Creativity in Maybin, J., Swann, J., (2010), *The Routledge Companion to English Language Studies*, London and New York: Routledge; pp. 122 – 133.
- SEMINO, E., (2007), "Mind Style 25 years on", Lancaster University, 'Northern Illinois University, English Department'. Versione propria dell'Autrice. La versione definitiva è stata pubblicata su *Style*, 41, 2, 153-203, 2007; https://www.lancaster.ac.uk/staff/eiaes/Mind_Style.pdf; (ultimo accesso: 29 marzo 2020).
- SHAN, (2008), "In the Ocean of Words: An Interview with Ha Jin", in *Tamkang Review*, Vol. 38, 2. (giugno 2008); pp. 135 – 157; riportato in Trudeau L. J., *Contemporary Literary Criticism*, Vol. 424. Farmington Hills, MI: Gale. *Da Literature Resource Center*.
- SHORT, M., (1996), *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, Longman Pearson Education: Harlow.
- SIMPSON, P., (2004), *Stylistics*, London and New York: Routledge.
- The New Oxford Dictionary of English*, (1998), Oxford: Clarendon Press; (entrata: 'metaphor').

- TRUDEAU L. J. (ED.), *Contemporary Literary Criticism* Vol. 424. Farmington Hills, MI; Gale. Da *Literature Resource Center*.
- TSAI, N., (2005), "Waiting for a Better Translation", in *Translation Review*, 70; pp. 58 – 67. Dallas, TX: The University of Texas, Dallas.
- VARSAVA, J. A., (2010) An Interview with Ha Jin", in *Contemporary Literature*, Volume 51, N. 1, Primavera: pp. 1 – 26; su DOI: <https://doi.org/10.1353/cli.0.0104>; (ultimo accesso: 29 ottobre 2019).
- WALES, K., (2016 [1990]), *A Dictionary of Stylistics*, Third Ed., Routledge: London and New York.
- WATSON, G., Zyngier, S., (eds.), (2007), *Literature and Stylistics for Language Learners*, Houndmills and New York: Palgrave MacMillan.
- WIDDOWSON, H. G., (1986 [1975]), *Stylistics and the Teaching of Literature*, Essex: Longman.
- ZANG, H., (2002), "Bilingual Creativity in Chinese English: Ha Jin's *In the Pond*", in *World Englishes*, Vol. 21, 2 (luglio 2002); pp. 305 – 3015; riportato in Hunter J., W., (Ed.), *Contemporary Literary Criticism*, Vol. 262. Detroit, MI: Gale. Da: *Literature Resource Center*.

Proposta didattica 3

James Joyce e Chimamanda Ngozi Adichie: Epifanie

Mettere in dialogo due scrittori come James Joyce e Chimamanda Ngozi Adichie potrebbe suonare strano, a meno che non pensiamo ad uno dei tratti letterari maggiori di cui entrambi fanno uso, malgrado tutte le distanze esistenti tra i due artisti. L'aspetto di cui stiamo parlando è l'uso che i due scrittori fanno dell' "epifania" come strategia narrativa. È inevitabile trattare il tema dell'epifania in una classe di liceo quando si studia Joyce, vista la sua qualità e innovazione narrative. Il primo Joyce, in particolare, introduce il concetto di epifania che, come ben si sa, egli stesso spiega attraverso le riflessioni di Stephen Hero, usando le seguenti parole:

"Per epifania egli intendeva una manifestazione spirituale improvvisa, sia nella volgarità del discorso o di un gesto, o in una frase memorabile della mente stessa. Egli credeva che fosse per l'uomo di lettere dover registrare queste epifanie con estrema cura, vedendo che esse stesse sono momenti delicatissimi ed evanescenti." (Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, 1916; la traduzione è mia).

Un'epifania, dunque, è una tecnica narrativa che attira l'attenzione del lettore verso momenti speciali in cui i personaggi, non importa come e perché, improvvisamente si accorgono di qualcosa di vitale per essi, qualcosa che li rende capaci di abbracciare la loro esistenza e dare loro una spiegazione fondamentale riguardo le proprie vite.

Senza dubbio, gli scrittori decidono con estrema cura quali debbano essere le parole nel testo che debbono funzionare come "campanelli d'allarme" per i lettori e dove introdurre un'epifania in una storia è una scelta operata con grande attenzione. Gli studenti dovrebbero essere informati del fatto che un'epifania non viene mai dichiarata da un

personaggio, ma, di solito, è facilmente compresa dal lettore se è scritta tecnicamente bene. L'epifania è un momento preciso nella narrazione, una sorta di punto di svolta, dopo il quale lo scioglimento della trama segue come diretta conseguenza di essa e a causa della quale ci si aspetta che i personaggi agiscano diversamente rispetto a prima, poiché sono stati oggetto di profondi cambiamenti nelle loro menti. Un'epifania ben costruita cattura enormemente l'attenzione del lettore e il suo effetto può considerarsi simile alla tecnica del *cliff-hanger*, poiché spinge il lettore ad andare avanti con la lettura. Un'epifania contribuisce a far sentire i lettori coinvolti nello sviluppo dell'azione descritta dal narratore.

Quando si affronta l'epifania joyciana, agli studenti, in genere, viene richiesto di identificare il momento preciso nella narrazione dove essa avviene e di focalizzarsi sull'evoluzione del personaggio da quel momento in poi.

Potrebbe risultare interessante affrontare questa tecnica narrativa e la sua evoluzione nel testo presentando in classe due brani, uno scritto da Joyce (e dunque "canonico"), l'altro da un'artista contemporanea di letteratura mondiale, ovvero Chimamanda Ngozi Adichie.

Qualsiasi testo di letteratura inglese per licei fornisce informazioni pienamente dettagliate su Joyce e sul suo concetto di epifania, mentre qui si ritiene necessario fornire una breve presentazione di Chimamanda Ngozi Adichie.

Nata nel 1977 in Nigeria, Chimamanda Ngozi Adichie divide la sua esistenza tra il suo paese natale e gli USA. I suoi libri sono stati tradotti in oltre trenta lingue in tutto il mondo e se n'è scritto in varie celebri pubblicazioni, quali *The New Yorker*, *Granta* e *The Financial Times*. Il suo romanzo *Purple Hibiscus* ha vinto il Commonwealth Writers' Prize e anche lo *Hurston/Write Legacy*, mentre il romanzo *Half of a Yellow Sun* è stato premiato con l'*Orange Prize* ed è risultato finalista della *National Book Critics Circle Award*, nonché acclamato come "Notable Book" dal *New York Times*. Il romanzo *Americanah* è stato incluso nella lista dei migliori 10 libri del 2013 dal *New York Times*. Il suo ultimo testo, *Dear Ijeawele, or a Feminist Manifesto in Fifteen Suggestions* è stato pubblicato nel marzo 2017. Ha partecipato a numerose conferenze nel mondo ed è stata anche beneficiaria di una borsa di studio della Fondazione MacArthur. Chimamanda Ngozi Adichie fundamentalmente scrive romanzi e racconti e il brano che viene qui proposto per un'analisi stilistica con gli studenti è un estratto dalla raccolta di novella intitolata *The Thing Around Your Neck*, precisamente dal racconto dal titolo "A Private Experience".

Prima di leggere i due testi, gli studenti dovrebbero essere informati che il loro primo compito è quello di identificare il punto e le parole dove compare l'epifania.

I due testi letterari, quello di Joyce e quello di Chimamanda, che di seguito riportiamo, possono essere letti uno dopo l'altro. Il testo di Joyce è stato preso da Internet, pur essendo presente in moltissimi manuali di letteratura inglese in uso nei licei italiani.

1 She was fast asleep.

2 Gabriel, leaning on his elbow, looked for a few moments unresentfully on her tangled hair and halfopen
3 mouth, listening to her deep-drawn breath. Therefore, she had had that romance in her life: a man had died for
4 her sake. It hardly pained him now to think how poor a part he, her husband, had played in her life. He watched
5 her while she slept, as though he and she had never lived together as man and wife. His curious eyes rested
6 long upon her face and on her hair: and, as he thought of what she must have been then, in that time of her first
7 girlish beauty, a strange, friendly pity for her entered his soul. He did not like to say even to himself that her
8 face was no longer beautiful, but he knew that it was no longer the face for which Michael Furey had braved
9 death.

10 Perhaps she had not told him the entire story. His eyes moved to the chair over which she had thrown
11 some of her clothes. A petticoat string dangled to the floor. One boot stood upright, its limp upper fallen down:
12 the fellow of it lay upon its side. He wondered at his riot of emotions of an hour before. From what had, it
13 proceeded. From his aunt's supper, from his own foolish speech, from the wine and dancing, the merry-making
14 when saying good night in the hall, the pleasure of the walk along the river in the snow. Poor Aunt Julia! She,
15 too, would soon be a shade with the shade of Patrick Morkan and his horse. He had caught that haggard look
16 upon her face for a moment when she was singing Arrayed for the Bridal. Soon, perhaps, he would be sitting
17 in that same drawing room, dressed in black, his silk hat on his knees. The blinds would be drawn down and
18 Aunt Kate would be sitting beside him, crying and blowing her nose and telling him how Julia had died. He
19 would cast about in his mind for some words that might console her, and would find only lame and useless
20 ones. Yes, yes! that would happen very soon.

21 The air of the room chilled his shoulders. He stretched himself cautiously along under the sheets and
22 lay down beside his wife. One by one, they were all becoming shades. Better pass boldly into that other world,
23 in the full glory of some passion, than fade and wither dismally with age. He thought of how she who lay
24 beside him had looked in her heart for so many years that image of her lover's eyes when he had told her that
25 he did not wish to live.

26 Generous tears filled Gabriel's eyes. He had never felt like that himself towards any woman, but he
27 knew that such a feeling must be love. The tears gathered more thickly in his eyes and in the partial darkness,
28 he imagined he saw the form of a young man standing under a dripping tree. Other forms were near. His soul
29 had approached that region where dwell the vast hosts of the dead. He was conscious of, but could not
30 apprehend, their wayward and flickering existence. His own identity was fading out into a grey impalpable
31 world: the solid world itself, which these dead had one time reared and lived in, was dissolving and dwindling.

32 A few light taps upon the pane made him turn to the window. It had begun to snow again. He watched
33 sleepily the flakes, silver and dark, falling obliquely against the lamplight. The time had come for him to set
34 out on his journey westward. Yes, the newspapers were right: snow was general all over Ireland. It was falling
35 on every part of the dark central plain, on the treeless hills, falling softly upon the Bog of Allen and, farther
36 westward, softly falling into the dark mutinous Shannon waves. It was falling, too, upon every part of the
37 lonely churchyard on the hill where Michael Furey lay buried. It lay thickly drifted on the crooked crosses and
38 headstones, on the spears of the little gate, on the barren thorns. His soul swooned slowly as he heard the snow
39 falling faintly through the universe and faintly falling, like the descent of their last end, upon all the living and
40 the dead.

Da "A Private Experience", in *The Thing Around Your Neck*, (2017 [2009]), Harper Collins Publishers, London; pp. 49 – 50; 53 – 56.

1 Chika wants to ask the woman how many riots she has witnessed but she does not. She has read
2 about the others in the past: Hausa Muslim zealots attacking Igbo Christians, and sometimes Igbo
3 Christians going on murderous missions of revenge. She does not want a conversation of naming
4 names.

5 "My nipple is burning like pepper," the woman says.

6 "What?"

7 "My nipple is burning like pepper."

8 Before Chika can swallow the bubble of surprise in her throat and say anything, the woman pulls
9 up her blouse and unhooks the front clasp of a threadbare black bra. She brings out the money, ten-
10 and twenty-naira notes, folded inside her bra, before freeing her full breasts.

11 "Burning-burning like pepper," she says, cupping her breasts and leaning toward Chika, as
12 though in an offering. Chika shifts. She remembers the pediatrics rotation only a week ago: the senior
13 registrar, Dr Olunloyo, wanted all the students to feel the stage 4 heart murmur of a little boy, who
14 was watching them with curious eyes. The doctor asked her to go first and she became sweaty, her
15 mind blank, no longer sure where the heart was. She had finally placed a shaky hand on the left side
16 of the boy's nipple, and the brrr-brrr-brrr vibration of swishing blood going the wrong way, pulsing
17 against her fingers, made her stutter and say "Sorry, sorry" to the boy, even though he was smiling
18 at her.

19 The woman's nipples are nothing like that boy's. They are cracked, taut and dark brown, the areolas
20 lighter-toned. Chika looks carefully at them, reaches out and feels them. "Do you have a baby?" she
21 asks.

22 "Yes. One year."

23 "Your nipples are dry, but they don't look infected. After you feed the baby, you have to use
24 some lotion. And while you are feeding, you have to make sure the nipple and also this other part,
25 the areola, fit inside the baby's mouth."

26 The woman gives Chika a long look. "First time of this. I'm having five children."

27 "It was the same with my mother. Her nipples cracked when the sixth child came, and she
28 didn't know what caused it, until a friend told her that she had to moisturise," Chika says. She hardly
29 ever lies, but the few times she does, there is always a purpose behind the lie. She wonders what
30 purpose this lie serves, this need to draw on a fictional past similar to the woman's; she and Nnedi
31 are her mother's only children. Besides, her mother always had Dr Igbokwe, with his British training
32 and affectation, a phone call away.

33 "What is your mother rubbing on her nipple?" the woman asks.

34 "Cocoa butter. The cracks healed fast."

35 (...)

36 The streets are silent. The sun is falling, and in the evening dimness, Chika looks around, unsure
37 which way to go. She prays that a taxi will appear, by magic, by luck, by God's hand. Then she prays
38 that Nnedi will be inside the taxi, asking her where the hell she has been, they have been so worried
39 about her. Chika has not reached the end of the second street, toward the market, when she sees the
40 body. She almost doesn't see it, walks so close to it that she feels its heat. The body must have been
41 very recently burned. The smell is sickening, of roasted flesh, unlike that of any she has ever smelled.

42 Later, when Chika and her aunt go searching throughout Kano, a policeman in the front seat of
43 her aunt's air-conditioned car, she will see other bodies, many burned, lying lengthwise along the
44 sides of the street, as though someone carefully pushed them there, straightening them. She will look
45 at only one of the corpses, naked, stiff, facedown, and it will strike her that she cannot tell if the
46 partially burned man is Igbo or Hausa, Christian or Muslim, from looking at that charred flesh. She
47 will listen to BBC radio and hear the accounts of the deaths and the riots-"religious with undertones
48 of ethnic tension" the voice will say. And she will fling the radio to the wall and a fierce red rage will
49 run through her at how it has all been packaged and sanitised and made to fit into so few words, all
50 those bodies. But now, the heat from the burned body is so close to her, so present and warm that
51 she turns and dashes back toward the store. She feels a sharp pain along her lower leg as she runs.
52 She gets to the store and raps on the window, and she keeps rapping until the woman opens it.

53 Chika sits on the floor and looks closely, in the failing light, at the line of blood crawling down her
54 leg. Her eyes swim restlessly in her head. It looks alien, the blood, as though someone had squirted
55 tomato paste on her.

56 "Your leg. There is blood," the woman says, a little wearily. She wets one end of her scarf at
57 the tap and cleans the cut on Chika's leg, then ties the wet scarf around it, knotting it at the calf.

58 "Thank you," Chika says.

59 (...)

60 Later, Chika will read in *The Guardian* that "the reactionary Hausa-speaking Muslims in the North
61 have a history of violence against non-Muslims", and in the middle of her grief, she will stop to
62 remember that she examined the nipples and experienced the gentleness of a woman who is Hausa
63 and Muslim.

64 (...)

65 Now, Chika unties the scarf from her leg, shakes it as though to shake the bloodstains out, and
66 hands it to the woman.

67 "Thank you."

68 "Wash your leg well-well. Greet your sister, greet your people," the woman says, tightening
69 her wrapper around her waist.

70 "Greet your people also. Greet your baby and Halima," Chika says. Later, as she walks home,
71 she will pick up a stone stained the copper of dried blood and hold the ghoulis souvenir to her chest.
72 And she will suspect right then, in a strange flash while clutching the stone, that she will never find
73 Nnedi, that her sister is gone. But now, she turns to the woman and adds, "May I keep your scarf?
74 The bleeding might start again." The woman looks for a moment as if she does not understand; then
75 she nods. There is perhaps the beginning of future grief on her face, but she smiles a slight, distracted
76 smile before she hands the scarf back to Chika and turns to climb out of the window.

Mentre, per questo libro, non c'è alcuna necessità di contestualizzare il brano di Joyce, poiché qualsiasi testo di letteratura inglese in uso nei licei fornisce tutte le informazioni necessarie, qualche ragguaglio, invece, seguirà per contestualizzare il brano di Chimamanda Ngozi Adichie.

La storia si svolge in Nigeria, nei nostri giorni, dove una rivalità etnica, risalente ad una guerra civile scoppiata nel 1966, non è di fatto mai cessata. Gli studenti dovrebbero essere informati di qualche dato in merito alla guerra tra le etnie Hausa/Yoruba e Igbo e di quanto avvenne in particolare negli anni 1966 – 1970, nonché sul punto di partenza delle rivalità, ovvero la secessione della provincia sud-est della Nigeria (a prevalenza Igbo, quindi cattolici), e l'autoproclamazione della Repubblica del Biafra. Questa autoproclamazione scatenò l'immediata risposta dell'esercito centrale; il conflitto che ne seguì fu di estrema ferocia e causò la morte di oltre tre milioni di persone, soprattutto per fame. La provincia sud-est della Nigeria è particolarmente ricca di petrolio e mirava, per questo, alla sua indipendenza. L'autoproclamazione di indipendenza fu scatenata dall'accusa di un presunto broglio elettorale che aveva conferito maggiore potere alle province del nord a scapito di quelle meridionali. Il risultato fu un contro golpe da parte delle province settentrionali durante il quale tutti i cristiani Igbo che vi vivevano

vennero immediatamente massacrati. Il Biafra tentò una risposta militare, ma il risultato fu un isolamento devastante che portò alla fame l'intera provincia.

Al momento attuale, la rivalità tra il nord a prevalenza musulmano (Hausa/Yoruba) e il sud prevalentemente cristiano (Igbo) è ancora molto sentita. Alla questione dei giacimenti di petrolio si aggiunge un altro problema che consta nel progetto di alcuni fondamentalisti islamici di creare uno stato teocratico unendo la Nigeria col Mali, il Burkina Faso, il Ciad e il Camerun.

Il racconto selezionato ha luogo durante una rivolta nella città di Kano (Nigeria del nord) dove Chika, una ragazza cristiana Igbo, moderna, benestante e studentessa di medicina all'università di Lagos, e sua sorella Nnedi si sono recate per fare visita ad una loro zia. Le due sorelle stanno passeggiando in un mercato locale semplicemente per comprare delle arance quando un'improvvisa violenta rivolta scoppia e le due si perdono di vista. Chika si imbatte in una donna che, vedendola in difficoltà, le fa segno di seguirla verso un rifugio. Chika la segue ed entra in un magazzino abbandonato che la donna sembra ben conoscere. La donna, il cui nome non viene mai rivelato nel corso della narrazione, è descritta attraverso lo sguardo di Chika e i lettori sono informati che, a giudicare dal suo aspetto fisico e dal suo abbigliamento tradizionale, ella appartiene all'etnia Hausa, quindi musulmana. Durante la conversazione tra le due, i lettori apprendono via via dei dettagli sulla donna attraverso ipotesi e risposte a queste che Chika dà a sé stessa durante le sue osservazioni. Sappiamo che deve essere povera (abbigliamento di poco valore e consumato) e tradizionalista (unghie dipinte con henné, foulard che probabilmente usa portare intorno al viso). Chika presume che la donna non sia molto colta poiché il suo inglese è assai povero. Tuttavia, le sue maniere sono gentili e il suo modo di parlare è sempre dolce, "come un bisbiglio", afferma Chika. La donna era andata al mercato per vendere cipolle ed era in compagnia di sua figlia maggiore, Halima, di cui ha perso le tracce durante la rivolta.

Il racconto, che inizia in *medias res*, ha luogo durante gli scontri in strada. Il narratore è esterno e intradiegetico e narra dei fatti dal punto di vista di Chika: in questo modo è come se Chika stesse raccontando ai lettori da un punto di vista esterno. Più tardi, la donna informa Chika che la rivolta era iniziata a causa di un improvviso attacco Hausa contro i cristiani Igbo, a colpi di machete e pietre.

La reale preoccupazione della donna è per sua figlia, così come Chika è preoccupata per la sorte di sua sorella. La loro preoccupazione è, dunque, simile e ciò le mette sullo stesso piano umano. La donna non è interessata alla fede religiosa di Chika, o ai possibili pregiudizi in merito, anzi, la invita a condividere il suo foulard, una volta aperto sul suolo, per sedersi sopra insieme, dato che, si presume, l'attesa sarà probabilmente lunga e molto sarà il tempo che le due donne dovranno condividere in quel rifugio.

Il brano oggetto dell'analisi inizia con Chika che desidererebbe sapere quante volte la donna ha assistito a simili rivolte, ma preferisce non chiederle nulla per non risultare, in qualche modo, offensiva. Chika, piuttosto, è sorpresa da una rivelazione molto intima che la donna le fa riguardo un suo problema fisico: le rivela che i suoi capezzoli bruciano "come il pepe" e, subito dopo, le mostra il seno. Osservando il suo seno, Chika torna con la memoria ad una settimana addietro quando le toccò esaminare i capezzoli di un ragazzo in ospedale. Ella non aveva mai dovuto ispezionare dei capezzoli femminili prima di quel momento e quanto le viene chiesto di fare è assolutamente lontano dall'esperienza in ospedale con quel paziente maschio. I capezzoli della donna presentano delle lesioni, sono tesi e marrone scuro. Chika comprende subito che la donna è in fase di allattamento, cosa che le viene confermata dalla donna, che specifica anche che il bambino ha un anno. Chika spiega alla donna come allattare correttamente il suo bambino e come igienizzare i capezzoli dopo ogni poppata. A quel punto, la donna le rivela che ha già cinque figli, ma questa è la prima volta che ha questo problema. Chika, per rassicurarla, decide di raccontarle una piccola bugia, ovvero che anche sua madre aveva avuto lo stesso problema proprio col sesto figlio, ma che lo aveva risolto idratando i capezzoli con un po' di burro di cacao.

Dopo un po' di tempo, Chika si sente sicura abbastanza da lasciare il rifugio, anche se la donna le consiglia di non farlo. Chika, allora, le dice che sarebbe tornata presto e con una macchina per prelevarla da quel posto e condurla a casa. Dunque, Chika lascia il rifugio: le strade sono vuote e silenziose e ben presto si imbatte con un cadavere bruciato ed evita di guardarlo. A questo punto della narrazione, i lettori vengono informati del fatto che Chika e sua zia tornano effettivamente indietro al rifugio, accompagnate dalla polizia per cercare Nnedi e tutti vedono altri cadaveri bruciati. Chika nota che tutti quei corpi bruciati sono uguali, che è impossibile distinguerne l'etnia, tutti emanano lo stesso odore di carne carbonizzata. I lettori sono anche informati del fatto che più tardi

Chika scaglierà la radio contro il muro mentre ascolta il notiziario della BBC che annunciava che la rivolta era di tipo “religioso con sottofondo di tensioni etniche”. Ella è furiosa mentre ascolta queste poche asettiche parole che malamente sintetizzavano l’orrore di quei corpi bruciati.

L’anticipazione termina e il narratore ritorna al momento in cui Chika ha appena lasciato il rifugio e, alla vista del primo cadavere bruciato, ritorna di corsa al magazzino mentre, all’improvviso, sente un acuto dolore alla gamba. Bussa al rifugio più volte, fin quando la donna non apre. Una volta dentro, Chika si accorge che la sua gamba è ferita e sta sanguinando.

La donna inumidisce un pezzo del suo foulard e pulisce la ferita, quindi lega il suo foulard inumidito intorno alla cavaglia di Chika.

Ancora una volta i lettori sono proiettati in una nuova anticipazione che vede Chika, in un futuro non specificato, ritornare con la mente a questi momenti e ciò avviene, in particolare, mentre sta leggendo nel *Guardian* che “i musulmani parlanti Hausa, reazionari del nord, hanno una lunga storia di violenza contro i non musulmani”. Queste parole scuotono dolorosamente Chika che con la mente ritorna a quella rivolta, fuori, in strada, mentre lei, in un rifugio, esaminava i capezzoli proprio di una musulmana Hausa e viveva l’esperienza della gentilezza di quella donna.

La narrazione torna indietro al momento presente. È l’alba, la donna si alza e apre una finestra del rifugio. Chika sente delle voci provenienti dall’esterno, voci che la donna conosce e parla con queste persone. Dunque torna dentro e dice a Chika che il momento per uscire è quello, prima che arrivi la polizia.

Chika dapprima scioglie il foulard che ha sulla cavaglia e lo restituisce alla donna, ringraziandola. La donna le consiglia di lavare accuratamente la gamba e se ne va, ma non prima di dire a Chika di portare i suoi saluti a sua sorella Nnedi e a tutta la famiglia di Chika. Chika non può che ricambiare i saluti verso la famiglia della donna, il suo bambino di un anno e, naturalmente, Halima.

Il racconto termina con Chika che, alla fine, chiede alla donna se può tenere il suo foulard col pretesto di un possibile sanguinamento. La donna le fa cenno di sì. Forse in futuro soffrirà, come commenta il narratore, nessuno sa il dolore che ella potrà mai affrontare da quel momento in poi.

A questo punto sorgono alcune domande: dove è nel testo il “segnale” dell’epifania? Come possiamo identificare l’istante preciso? Che cosa veramente accade all’eroe dopo l’epifania? Possono i lettori

considerare l'epifania come l'autentico punto di svolta nella narrazione? Come il tono della narrazione cambia dopo l'epifania? Un'epifania cambia l'eroe per sempre?

Gli studenti dovrebbero essere informati che tutte queste domande sono legate alle aspettative che i lettori si costruiscono mentre leggono un testo. Inoltre, le aspettative sono sempre più inevitabili in base al grado di coinvolgimento del lettore nel testo. Ciò significa che gli scrittori devono seguire alcune strategie per coinvolgere i propri lettori, il che è, per il narratore, l'obiettivo più importante da perseguire nella stesura del testo.

È chiaro che i lettori confidano sul personaggio principale, specialmente quando il focus narrativo è su di esso/a. Questo fatto può dipendere da un fenomeno che Culpeper definisce come "umanizzazione dei personaggi" (Culpeper 2001). Significa che i personaggi di una narrazione sono percepiti dai lettori come imitazione, o rappresentazione di persone reali e, conseguentemente, la maggior parte delle persone apprezza la letteratura proprio quando si innesca questo meccanismo (Culpeper 2001: 6-7). Questo processo di proiezione del lettore gioca un ruolo fondamentale nella manipolazione della sua attenzione, del suo coinvolgimento nella narrazione e comprensione dello svolgimento dell'intreccio. Di conseguenza, la domanda principale dei lettori ruota intorno alla causa che porta un personaggio ad agire in un certo modo. Dal momento che i lettori seguono i personaggi, è di enorme importanza costruirli utilizzando le parole più appropriate e utilizzare qualsiasi altro elemento testuale che suggerisca le loro azioni, pensieri o sentimenti¹. Culpeper osserva che, nella vita di ogni giorno, conoscere qualcosa su un parlante effettivamente rende capace la gente di stringere la visuale delle possibilità interpretative di un'espressione verbale (Culpeper 2001: 25). Senza dubbio, questo è vero quando lo applichiamo a personaggi fittizi, conseguentemente è di importanza capitale per lo scrittore fornire un abbondante contesto che sia essenziale per il lettore affinché si crei una certa immagine di un dato personaggio. Come vedremo brevemente, tutto ciò diventa particolarmente considerevole quando gli scrittori introducono una situazione di epifania, perché, in buona sostanza, un'epifania è un evento inaspettato nella narrazione che rompe il contesto costruito fino a quel momento.

Comunque, non importa quanto prevedibile l'intreccio possa essere, l'interesse dei lettori nel personaggio principale e nei risultati degli eventi non viene mai meno, come J. Culpeper afferma,

¹ Cfr. Van Peer, 1989: 9, come riportato da Culpeper (2001: 9).

“non possiamo mai dare per certo che l’eroe starà bene fino alla fine del romanzo, e spesso c’è qualche altro elemento dell’intreccio, meno scontato, in azione.” (Culpeper 2001: 147; la trad. è mia).

Quanto può intervenire nello sviluppo dell’intreccio è, per esempio, l’errore di attribuzione (Culpeper 2001: 147). Nello stesso testo, Culpeper cita Pollard-Gott (1993: 506) che suggerisce un possibile legame con l’idea del punto di vista romanzesco. Per quanto riguarda il romanzo, perciò un testo narrativo, egli asserisce:

“Manipolando il punto di vista e le informazioni a disposizione, un romanzo può influenzare l’importanza dei vari personaggi e gli aspetti delle loro situazioni. Aumentare l’importanza del contesto, o delle situazioni intorno ad un personaggio, porterà il lettore-osservatore ad adottare sempre di più il punto di vista del personaggio e ad apprezzare la miriade di circostanze di alleggerimento che sembrano governare il comportamento del personaggio.” (Culpeper 2001: 147; la trad. è mia).

I lettori sono “manipolati” affinché assumano lo sguardo dell’eroe come se loro stessi fossero quel personaggio. Culpeper chiarifica che ci sono almeno tre aree da considerare per spiegare questi meccanismi di manipolazione del punto di vista nei testi narrativi. I lettori sono condotti verso il coinvolgimento diretto nella narrazione se si realizza almeno una delle seguenti condizioni:

- a) narrazione in prima persona, piuttosto che in terza;
- b) narrazione interna, ossia l’eroe riporta i propri pensieri ed emozioni, vs narrazione esterna (cfr. Fowler 1986);
- c) frequenti presentazioni di discorso / pensiero diretto (cfr. Leech e Short 1981).

Entrambi i brani esaminati in questo caso di studio presentano le ultime due condizioni. Questo significa che nel caso degli eroi sia di Joyce che di Chimamanda (ovvero Gabriel Conroy e Chika), la narrazione è magistralmente sostenuta dalla presentazione diretta dei pensieri dell’eroe e dell’eroina e, soprattutto, dalle emozioni e frequenti inserzioni di discorso diretto (Chimamanda) e presentazione del pensiero (Joyce).

Tuttavia, i due brani sotto analisi presentano alcune differenze sostanziali che dovrebbero essere portati all’attenzione degli studenti cosicché

essi possano esprimere le proprie deduzioni. Nel brano tratto da “The Dead”, Joyce presenta solo una narrazione esterna in terza persona, anche se intradiegetica. Inoltre, i pensieri dolorosi di Gabriel sono narrati al *past simple* e questa strategia conferisce un’ombra di solennità al testo, sia per l’argomento trattato (la morte per amore di un giovane ragazzo), sia per il fatto che viene riportata una memoria intima, personale dell’eroe.

Per quanto concerne il brano della scrittrice nigeriana, possiamo notare che diverse strategie sono state utilizzate per presentare le riflessioni e le esperienze di Chika. Chimamanda Ngozi Adichie descrive momenti delle esperienze della sua eroina in forma di analessi (righe 12 – 18; 31 – 32) e in forma di anticipazione, introdotte dall’avverbio di tempo “later” (righe 42 – 50; 60 – 63). Nel passo esaminato, questi inserimenti funzionano come soliloqui al futuro, perciò come forme di discorso interiore, che Chika svilupperà quando ripenserà a quella inaspettata, e per questo epifanica, esperienza con la donna nel rifugio. Analessi, anticipazioni sono, insieme con l’espedito della narrazione in terza persona riferita ai pensieri di Chika, forme di presentazione del pensiero che mirano a conferire un senso di realismo narrativo, vale a dire un’ “illusione” di realtà e affidabilità necessaria per la scrittrice per coinvolgere i suoi lettori in una narrazione credibile.

Più plausibili e coinvolgenti sono i personaggi e più facile risulta costruire un’epifania. Le strategie narrative che rendono una narrazione “plausibile” risiedono, per esempio, negli espedienti narrativi impiegati per descrivere le esperienze personali dei personaggi. Dobbiamo anche considerare che l’effetto di realismo che è presente nel pensiero interiore, nella forma di analessi o di anticipazione, e nel discorso diretto, è fondamentalmente trasmesso dallo spostamento del controllo del narratore esterno, come possiamo vedere nel diagramma nella figura 3.1:

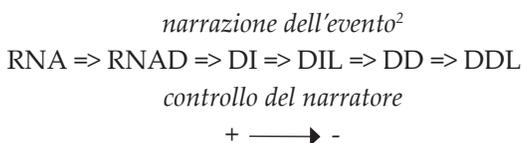


Fig. 3.1.

² Diagramma elaborato sulla base delle teorie esposte da Leech e Short, (2007 [1981]), *Style in Fiction* e Short, M., (1996), *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. Le abbreviazioni, tradotte da me in italiano, sono le seguenti: RNA (racconto narrato dell’azione); RNAD (racconto narrato di atti di discorso); DI (discorso indiretto); DIL (discorso indiretto libero); DD (discorso diretto); DDL (discorso diretto libero). In particolare, RNAD, DI, DIL e DD sono varietà di rappresentazione del discorso; pp. 255 – 281.

Il discorso diretto libero (DDL), (nel nostro caso associate al pensiero interiore) e il discorso diretto (DD) sono forme dove il controllo del narratore è piuttosto debole e sembra che siano i personaggi a parlare, o pensare, in completa autonomia.

Inoltre, anche la conoscenza e la plausibilità condivise sono due fattori essenziali che consentono ai lettori di credere in ciò che stanno leggendo. Nel mondo della narrazione romanzata, la "realtà simulata"³ acquisisce ulteriore significato perché può rappresentare qualcosa di più dei fatti (narrati) stessi, vale a dire qualcosa di universalmente rilevante dell'umana condizione.

Nei due brani presentati in questa sezione, possiamo osservare alcune strategie che conferiscono un certo grado di realismo alla narrazione, perciò plausibilità di ciò che viene narrato. La strategia del soliloquio, non importa se espresso in terza persona, è un artificio efficace che consente ai lettori di entrare nella mente dei personaggi e di condividere le loro emozioni. Anche il discorso diretto (DD), presente nel passo di Chimamanda, conferisce un forte senso di realismo narrativo, ulteriore elemento che consente ai lettori di entrare nei pensieri dei personaggi. Sia Chika che la donna intervengono nella narrazione con esempi di DD e questa è la ragione per cui il lettore si identifica con la posizione della donna, anche se ella non è il personaggio narrante.

Come K. Wales riporta:

"Il discorso diretto non solo mette in primo piano la natura dell'enunciato stesso, ma il suo vero valore e questo sia nel resoconto giornalistico degli atti parlamentari nel mondo reale, che nel mondo della narrazione romanzesca. Di qui, per una specie di somiglianza iconica, il discorso diretto può apparire 'diretto' (vale a dire 'onesto', 'senza giri di parole')." (Wales 2016 [2011]: 119; la trad. è mia).

Anche l'espedito del discorso interiore (DI), come abbiamo visto poc'anzi, veicolato dalle analesi e dalle anticipazioni di Chika come riflessioni intime del personaggio, è uno strumento convincente a disposizione dello scrittore per rendere una rappresentazione di realismo,

³ "Realtà simulata" ("mock reality", nell'originale) è la maniera in cui Leech e Short definiscono la realtà della narrativa, cfr. Leech, G., e Short, M., (2007 [1981]), *Style in Fiction*, Harlow: Longman Pearson; p. 123.

perciò di plausibilità del personaggio. Per quanto concerne le analesi di Chika in particolare, vale la pena soffermarsi sul fatto che l'autrice inserisce brani ripresi da radio, TV e giornali: questo ulteriore dettaglio contribuisce alla plausibilità del personaggio narrante.

Nel brano di Chimamanda, la narrazione è mantenuta al *present simple* e ci sono parecchi esempi di DD (righe 5, 6, 7, 11, 20, 22, 23 – 25, 26, 27 – 28, 33, 34, 56, 58, 67, 68, 70, 73 – 74) che indubbiamente aiutano a mantenere l'attenzione del lettore. È importante mostrare agli studenti il contenuto dei discorsi diretti perché tutti presentano momenti molto vividi di intimità tra le due protagoniste, vale a dire l'istante in cui esse hanno uno scambio concreto ed intimo di esperienze e, oseremmo dire, perfino spirituale. La narrazione in queste esperienze concrete ed intime nella forma del DD rinforza la partecipazione del lettore.

Anche se la narrazione nel brano di Joyce presenta un narratore in terza persona che racconta le emozioni e i pensieri di Gabriel, perciò non c'è DD né pensiero diretto (PD), la narrazione consegue un forte grado di plausibilità e coinvolgimento del lettore. È evidente che Joyce adotta un altro gruppo di strategie che sono, precisamente, il pensiero indiretto (PI) intrecciato con interventi non diretti in terza persona impiegati solo per descrivere i piccoli movimenti dell'eroe e di alcune situazioni. Comunque, questi interventi descrittivi riescono a dare un senso di realismo proprio per il loro alto grado di proiezione del personaggio, mentre le semplici descrizioni dell'ambiente intorno all'eroe sono realmente limitate. La proiezione nella mente del personaggio è resa possibile grazie all'impiego di verbi descrittivi che mirano a conferire un senso di vividezza alla scena e alle emozioni di Gabriel e questi verbi sono i seguenti:

- *"Leaning"*, (r. 2);
- *"Looked"*, (r. 2);
- *"Listening"*, (r. 3);
- *"Pained"*, (r. 4);
- *"Watched"*, (ls. 4, 32);
- *"Rested"*, (r. 5);
- *"Thought"*, (rr. 6, 23);
- *"Entered"*, (r. 7);
- *"Moved"*, (r. 10);
- *"Wondered"*, (r. 12);
- *"Would be sitting"*, (r. 16);

- *"Chilled"*, (r. 21);
- *"Stretched"*, (r. 21);
- *"Filled"*, (r. 26);
- *"Felt"*, (r. 26);
- *"Gathered"*, (r. 27);
- *"Imagined"*, (r. 28);
- *"Had approached"*, (r. 29);
- *"Was conscious"*, (r. 29);
- *"Fading"*, (r. 30);
- *"Swooned"*, (r. 38).

Le descrizioni della scena sono molto poche e sono indispensabili per visualizzare il contesto spaziale:

- *"She was fast asleep"*, (r. 1);
- *"A petticoat string dangled to the floor. One boot stood upright, its limp upper fallen down: the fellow of it lay upon its side"*, (rr. 11 – 12);
- *"A few light taps upon the pane"*, (r. 32).

Per quanto riguarda le sezioni che presentano il pensiero interiore, entrambi i brani forniscono sequenze di flash senza subordinazione, tipico di un flusso spontaneo di discorso, o pensiero. Questa è un'ulteriore strategia che entrambi gli scrittori usano per conferire un senso di autenticità ai loro personaggi e allo sviluppo dei loro pensieri. Per ciò che concerne Joyce, possiamo trovare queste sequenze ad imitazione della mancanza di subordinazione tipiche del discorso / pensiero diretto, in particolare alle righe 3 -4; 12 - 20; 22 - 25; 28 - 31; 33 - 40. Anche nel caso di Chimamanda abbiamo lo stesso tipo di sequenze, sebbene intrecciate con parti di DD che emergono dal flusso dei pensieri; esse sono alle righe 12 - 18; 28 - 32; 36 - 41; 43 - 51; 60 - 63; 72 - 73.

Una volta stabilite le strategie impiegate per rendere i personaggi e le loro esperienze "credibili", la ragione per cui i lettori si sentono profondamente coinvolti in un'epifania sono chiare. Ci sono momenti nello sviluppo dell'intreccio in cui qualcosa improvvisamente cambia e i personaggi sembrano affrontare autentici punti di svolta nelle proprie esistenze. Questi momenti sono, in realtà, "manifestazioni" di qualcosa che è stato fino a quel momento nascosto, latente nella storia del personaggio, o nel pregresso della storia e che emerge inaspettatamente e in maniera potente. Tali fatti inevitabilmente cam-

biano il personaggio in modo radicale e irreversibile. Chiaramente, l'efficacia di un'epifania dipende da quanto "realistico" e "convincente" il personaggio sia stato fino a quel momento. Per dirla in breve, dipende dal grado di illusione di realtà e di verisimilitudine che sono stati trasmessi dal personaggio. A dire il vero, tutti abbiamo avuto esperienza di un'improvvisa realizzazione di qualcosa di vitale nelle nostre esistenze. Perciò l'epifania di un personaggio intriga il lettore in maniera significativa. Anche se personaggi, cose ed eventi nei testi letterari possono essere simbolici, è anche vero che il linguaggio letterario può generalizzare e conferire astrattezza ai personaggi, cose ed eventi, perciò nell'imprevedibile combinazione di attribuzioni, un testo letterario ottiene unicità e generalità⁴.

Un taglio col passato, una crescita personale e un netto cambio di direzione sono elementi che realmente sostanziano qualsiasi epifania ed è proprio ciò che accade a Chika dopo aver incontrato quella donna, cioè una persona che invece di essere una sua potenziale nemica, si rivela come un'agente di una crescita definitiva di Chika. Nel corso di tutta la storia, Chika lotta silenziosamente contro sé stessa nello sforzo di ammettere che questa donna musulmana Hausa non è quanto avrebbe dovuto aspettarsi. Ella è stata la sua salvezza perché, senza dare importanza alle apparenze esterne (le due donne sono così diverse!), Chika si fida di lei e si lascia guidare verso un rifugio sicuro. Inoltre, con un gesto di estrema intimità, come quello di confidare nelle conoscenze mediche di Chika e di raccontarle i suoi problemi fisici e così intimi, la donna dimostra di andare al di là della prevedibile diffidenza e rivalità.

Da un punto di vista pragmatico, possiamo spiegare la forza e l'efficacia di un'epifania se adottiamo ciò che Leech e Short propongono quando fanno esplicito riferimento alla teoria di H. P. Grice dell' "implicatura" (Leech e Short 2007 [1981]: 236 – 245). Questa teoria si riferisce ai "significati extra" che è possibile trarre da un messaggio. Tali implicature sono basate sul cosiddetto "principio di cooperazione" nella comunicazione che viene espresso attraverso le regole chiamate "massimi"⁵. Senza dubbio, la frase che contiene l'epifania presenta un "massimo di qualità", data la sua posizione nella narrazione, che inter-

⁴ A tale proposito, cfr. la teoria della "credibilità", proposta da Leech e Short, op. cit.; pp. 126 – 127.

⁵ Secondo questa teoria, i massimi sono di quantità, o di qualità, di relazione e di maniera. Cfr. Leech e Short, op. cit.; p. 236

rompe il flusso della storia così come l'impatto del messaggio contenuto nella frase. Questo massimo di qualità elevato produce momenti di sospensione nei lettori, probabilmente simili a quelli che proprio il personaggio sta vivendo.

In un suo saggio sull'epifania in "The Dead", Míceál Vaughan sottolinea che, qualsiasi cosa noi prospettiamo per il futuro di Gabriel nella sua relazione con sua moglie Gretta, un fatto è inequivocabile, ovvero che la sua epifania è per lui un nuovo inizio (Vaughan 2017: 135 – 136). Gabriel, o "passa spavalamente in quell'altro mondo", o è esausto delle sue "lacrime generose": egli è comunque un uomo diverso al confronto con quello che si faceva vanto della propria cultura e del suo mondo di conoscenza durante la cena a casa delle proprie zie. Quanto Vaughan vuole sottolineare è che, dopo l'epifania, Gabriel Conroy è un nuovo uomo, ponderato, come il suo lungo pensiero interiore mostra. Sicuramente egli è emotivamente più onesto di prima. Ciò che avverrà esattamente con quella realizzazione è un finale che resta aperto e irrisolto, ma ciò che importa è che nulla sarà mai più come prima.

Tanto in "A Private Experience", come in "The Dead", abbiamo un finale aperto, visto che i lettori non sanno quanto avverrà anche a Chika. I lettori sono lasciati con l'impressione che, forse, il foulard che Chika ottiene dalla donna, essendo il pegno di quell'epifania cruciale, sarà per la ragazza uno dei regali più belli che abbia mai ricevuto nella sua vita.

Per quanto riguarda il lavoro in classe, è essenziale chiedere agli studenti come identificare i "campanelli d'allarme" che segnano l'epifania in un testo, cosa essi rappresentino per i personaggi e come le epifanie siano narrate nei due brani oggetto della nostra analisi.

Abbiamo affermato, forti della spiegazione fornitaci da Joyce, che un'epifania è una "manifestazione improvvisa", perciò l'attenzione degli studenti sarà attratta verso quei punti dei due brani dove essi possano rintracciare questi punti di svolta imprevedibili. È evidente che in classe questo compito è semplificato dall'uso di due brani che sono stati espressamente selezionati per guidare la ricerca degli alunni. In particolare, il brano di Joyce è uno dei passi più frequenti nei testi di letteratura inglese per i licei, proposto proprio per presentare l'epifania. Sicuramente viene anche proposto per la sua alta qualità poetica, vista la presenza di metafore (nel paragrafo finale: la neve e il "viaggio verso ovest", riga 34, nonché il fatto che presumibilmente l'azione ha

luogo proprio durante la notte del 6 gennaio, l'Epifania) e di allitterazioni finali e chiasmi (righe 38 – 39). A dire il vero, questo brano non presenta affatto il momento esatto in cui Gabriel Conroy raggiunge la sua epifania: questo momento avviene qualche riga prima, quando Gretta rivela al marito che, molti anni addietro, un ragazzo, di cui ella era innamorata, era morto per lei. Tuttavia, questo è l'estratto utilizzato dalla maggior parte dei testi scolastici di letteratura, ma rappresenta, in realtà, *l'elaborazione di quella epifania*, ossia la reazione immediata che Gabriel ha dopo quella sconvolgente rivelazione. La scena riportata da Joyce è ciò che avviene quando un'epifania è avvenuta. Perciò, se siamo alla ricerca di una frase, o di una parola, che possa rappresentare l'inizio dell'epifania, possiamo stare certi che in questo estratto non ne troveremo. Quanto gli alunni possono, invece, apprezzare nel brano è il risultato magistrale dell'immediata conseguenza di un'epifania, ossia il punto di partenza per "un'altra vita". Comunque, questo fatto può risultare perfino più interessante per le attività di consolidamento che a breve presenteremo.

Nel secondo brano, invece, possiamo benissimo identificare il punto di partenza dell'epifania: è alla riga 5. Ciò che contrassegna il momento in cui Chika cambierà la sua mente per sempre riguardo la presunta rivale etnica, ossia la donna, è una frase che, se la osserviamo con attenzione, contiene tre caratteristiche di base, vale a dire:

- a) è pronunciata inaspettatamente ("*sudden manifestation*");
- b) parte da un discorso diretto;
- c) rivela un dettaglio intimo di una persona.

Coloro che conoscono bene la novella "The Dead" sanno perfettamente che il momento che scatena l'epifania di Gabriel è la frase di Gretta "*I think he died for me*", riferito al giovane amato, ma fragile di salute, Michael Furey. Quella frase stride nella mente di Gabriel e rompe tutte le fantasticherie che stava vagheggiando sulla vita giovanile di sua moglie, in questo modo minimizzando i sentimenti puri di lei. Lo stesso avviene a Chika alla riga 5: anche la ragazza era persa nei suoi pensieri ad occhi aperti su come rompere il ghiaccio con quella donna così diversa da lei. Ad un certo punto, Chika si arrende e comincia una conversazione col fine di evitare problemi inutili, ma preferisce mantenere una certa distanza tra sé e la donna. Sembra aver deciso di

limitare quel tempo da trascorrere insieme nell'attesa di qualche avvenimento. Precisamente in quel momento, perciò all'improvviso, la donna rompe il confine invisibile che ancora sussisteva tra loro e inizia la sua confessione intima. Non solo ella mostra di non credere affatto in quel confine, ma confida con serenità nelle abilità mediche di Chika per poter risolvere i suoi problemi di neomamma. Se Gabriel mostra di arrendersi all'evidenza di essere un amore "di seconda mano" nella vita di Gretta e, perciò, rivede la sua posizione al suo fianco, Chika esplicitamente "ingoia una bolla di sorpresa" e ristabilisce un nuovo livello di reciproca comprensione con la donna.

Entrambe le epifanie sono "credibili" perché avvengono dopo una costruzione plausibile dei personaggi da parte dei due scrittori.

In classe, varrebbe la pena far notare come ciò che segue un'epifania è "costruito", vale a dire i tratti stilistici che rendono il cambiamento del personaggio sono credibili. In poche parole, come fanno gli scrittori a rendere questo cambiamento plausibile?

In entrambi gli esempi, i personaggi principali cambiano profondamente dopo l'epifania. Essi sentono che devono iniziare una nuova vita, un nuovo modo di pensare, sicuramente radicalmente distante da quello che avevano prima della "*sudden manifestation*". Perciò, se prima del punto di svolta Gabriel era un uomo sicuro di sé, ora mostra tutta la sua fragilità e se prima dell'epifania Chika era scettica e piena di pregiudizi verso la donna, poi se ne pente e inizia a capire quanto assurde siano le divergenze etniche e religiose. In entrambi i casi, dal momento che il cambiamento è profondo, essi sentono anche strana quella realtà che ancora li circonda e che, probabilmente, ancora li vede come se l'epifania non fosse avvenuta.

Joyce e Chimamanda Ngozi Adichie hanno scelto due diverse strategie narrative, ovvero il pensiero interiore, usato dallo scrittore irlandese, e una miscela di DD e pensiero interiore (nella forma di analessi ed anticipazioni) utilizzata dalla scrittrice nigeriana. Inoltre, quanto segue in entrambe le epifanie è altamente descrittivo, col chiaro intento di aumentare l'attenzione del lettore nei confronti della futura vita interiore del personaggio. Entrambi gli scrittori fanno uso di frasi relativamente lunghe, con subordinazioni minime e riportate nella forma di flusso di pensiero. In realtà, possiamo leggere sequenze di (a) descrizioni date dai personaggi, (b) pensieri singoli, (c) memorie, (d) anticipazioni, (e) forme di discorso diretto. In particolare:

- a) Descrizioni date dai personaggi:
- In Joyce, riga 32 (filtrata dallo scrittore);
 - In Chimamanda, righe 8 – 10; 11 – 12;
- b) Pensieri singoli:
- in Joyce, righe 3 – 4; 6 – 9; 10; 14 – 20; 22 – 25; 28 – 31; 33 – 38;
 - in Chimamanda, righe 40 – 41.
- c) Memorie:
- in Joyce, righe 12 – 14;
 - in Chimamanda, righe 12 – 18.
- d) Anticipazioni:
- in Chimamanda, righe 43 – 50; 60 – 63.
- e) Forme di discorso diretto:
- in Chimamanda, righe 6, 7, 11, 17 (DD in analessi); 20; 22; 23 – 25; 26, 33, 34, 47- 48 (DD in anticipazioni); 56, 58; 60 – 61 (DD in analessi); 67; 68; 70; 73 – 74.

Per riassumere, entrambi gli scrittori scelgono di rendere minimo l'intervento di un narratore esterno per rendere i loro personaggi più "reali" e, perciò, più coinvolgenti per i lettori.

Attività di consolidamento in classe

Gli studenti possono essere invitati a descrivere una propria possibile epifania osservando le seguenti regole:

- breve descrizione della scena e forte concentrazione sul personaggio;
- utilizzo di una frase di DD che cristallizzi il momento dell'epifania;
- conseguente riflessione che riveli il cambiamento profondo che avviene nel personaggio.

La storia potrebbe essere sia una pagina di diario personale, o realizzata in modo visivo, ossia gli studenti possono utilizzare il loro smartphone per realizzare un breve video. Possono riprendere delle immagini e commentarle con una voce narrante di sottofondo.

PROPOSTA DIDATTICA 3

Obiettivo: far raccontare agli studenti una propria epifania

Attività n. 1:

Scrivi un'epifania di cui hai avuto esperienza. Usa non più di 300 parole; scrivi il testo come se fosse un estratto di una tua pagina di diario personale, o di un blog. Osserva le seguenti regole:

- a) utilizza brevi descrizioni del luogo focalizzandoti maggiormente su di te, o sul personaggio che scegli di descrivere;
- b) scrivi una frase in DD che cristallizzi l'esatto momento della tua epifania;
- c) descrivi le riflessioni che rivelano il cambiamento in te (o nel personaggio che hai inventato) come effetto dell'epifania.

Puoi anche utilizzare il tuo smartphone per realizzare un breve video con commenti di una voce narrante in sottofondo.

Conclusioni

L'obiettivo di questo caso di studio è stato il concetto di epifania. Abbiamo messo a confronto come due scrittori molto diversi tra loro, quali Joyce e Chimamanda Ngozi Adichie, abbiano fatto uso di questa tecnica narrativa.

Il primo brano è stato tratto da un testo di letteratura inglese in uso nei licei italiani, mentre il secondo era un estratto dalla novella "A Private Experience", inclusa nella raccolta di racconti intitolati *The Thing Around Your Neck*. Entrambi i testi forniscono un esempio di epifania e, soprattutto, descrivono la reazione conseguente ad essa da parte del personaggio che ne fa esperienza.

Lo scopo di questa sezione è stato quello di analizzare le forme narrative che i due diversi scrittori presentano per descrivere l'epifania, ovvero, nelle parole stesse di Joyce, di quella "*sudden manifestation*", dunque di un inatteso punto di svolta nelle vite dei personaggi che sconvolge le loro esistenze per sempre. In entrambi i casi, abbiamo sottolineato l'importanza delle strategie linguistiche e narrative che i due autori impiegano per minimizzare l'intervento esterno di un narratore così da conferire maggiore profondità e un certo grado di plausibilità al personaggio. Tale focus su personaggi e la loro indipendenza da un narratore esterno contribuiscono a coinvolgere il lettore nel cambiamento esistenziale dei protagonisti principali dei racconti.

Al termine della sezione si è provveduto a fornire alcune idee per attività di consolidamento da condurre in classe, con lo scopo non solo di analizzare come gli scrittori riescano a creare un'epifania, ma soprattutto per coinvolgere attivamente gli studenti in una sfida di scrittura creativa in cui si narri un'epifania.

Bibliografia

- CULPEPER, J., (2001), *Language and Characterisation. People in Play and Other Texts*, London and New York: Routledge.
- FOWLER, R., (1986), *Linguistic criticism*, London: Oxford University Press.
<https://www.fullbooks.com/Dubliners.5html>; (testo antologico tratto da *Dubliners*); (ultimo accesso 10 aprile 2020);
- JOYCE, J., (1914), da: *Dubliners*, "The Dead", https://blogs.baruch.cuny.edu/gre-atworks540spring2013/files/2013/03/James-Joyce_The-Dead.pdf; pp. 29 - 30.
- JOYCE, J., (2008 [1916]), *A Portrait of the Artist as a Young Man*, New York: W. W. Norton & Co Inc.
- LEECH, G., Short, M., (2007 [1981]), *Style in Fiction*, Harlow: Longman Pearson.
- NGOZI ADICHIE, C., (2017 [2009]), "A Private Experience", in *The Thing Around Your Neck*, Harper Collins Publishers, London; pp. 49 – 50; 53 – 56.
- SHORT, M., (1996), *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, Harlow: Longman Pearson Education.
- SHORT, M., Semino, E., Wynne M., (2002), "Revisiting the notion of faithfulness in discourse presentation using a corpus approach", in *Language and Literature*, vol. 11, 4. Sage pp. 325-355. , prima pubblicazione: 1 novembre 2002.
- SIMPSON, P., (2004), *Stylistics. A Resource Book for Students*, London and New York: Routledge.
- PHELAN, J., (2014), "Voice, tone, and the rhetoric of narrative communication", in *Language and Literature*, vol. 23, 1, Sage: pp. 49-60. , prima pubblicazione: 9 febbraio 2014.
- VAUGHAN, M., (2017), "After the Epiphany: Gabriel Conroy, *Gabriel Conroy*, and the Journey Westward", in *New Hibernia Review*, Volume 21, N. 4, Winter/Geimhreadh; pp. 134 – 149. DOI: <https://doi.org/10.1353/nhr.2017.0054>; <https://muse.jhu.edu/article/689129>; (ultimo accesso: 20 aprile 2020).
- WALES, K., (2016 [2011]), *A Dictionary of Stylistics*, London and New York: Routledge.

Proposta didattica 4

William Shakespeare, Wystan H. Auden ed Elif Shafak: Ovvero, Dire la Verità sull'amore

L'amore è probabilmente il più celebrato dei sentimenti in letteratura ed il rischio di ripetere tipici *clichés* quando se ne parla è molto alto. È un sentimento che trascende le culture, le lingue, il tempo e le differenze. Data la sua peculiarità, la letteratura o narra nuove cose, o ci racconta di vecchie, ma in nuovi modi. Per questa ragione, in letteratura l'amore è sempre nuovo. Essendo un sentimento molto complesso, la presente proposta didattica introduce un dialogo tra tre testi letterari, due sono "canonici" e per questo disponibili nei testi scolastici di letteratura inglese nei licei, mentre il terzo apporta il punto di vista di uno scrittore di letteratura mondiale in lingua inglese. I primi due testi appartengono a due autori assolutamente distanti e lontani anche temporalmente, vale a dire William Shakespeare e Wystan H. Auden, quindi anche di due generi diversi: teatro e poesia. Il terzo brano è di una romanziera turca, Elif Shafak. Quanto i tre brani hanno in comune è che ciascuno tenta di descrivere l'amore e cerca di farci riflettere sulla sua definizione, sulle sue qualità, grandezza e limiti, ove possibile. Il fatto che ogni testo lo faccia da diverse prospettive aiuta a far risaltare più acutamente quanto ciascun brano lo faccia a suo modo. Senza dubbio, l'amore è anche uno dei modi più attraenti di analizzare l'essenza umana ed è un sentimento che affascina appieno gli adolescenti. Perciò, quanto questo caso di studio si propone di portare avanti è un viaggio complesso attraverso l'amore, condotto col metodo dell'analisi stilistica.

Per iniziare, il primo ostacolo da affrontare è il fatto che ci troviamo innanzi a tre generi letterari, ossia, nell'ordine, dramma, poesia e narrativa. Si tratta, inoltre, di testi scritti da autori assai diversi con retroterra molto distanti. Tuttavia, non dobbiamo dimenticare lo scopo

di questo testo, ovvero esplorare nuove vie per arricchire i programmi di letteratura inglese nei licei attraverso il contributo sia di autori che scrivono in inglese, ma provenienti da tutto il mondo, che attraverso il contributo dell'analisi stilistica dei testi in dialogo.

Forse non esiste testo scolastico di letteratura inglese per i licei che non contenga la cosiddetta "Scena del Balcone" tratta da *Romeo and Juliet* e non esistono studenti adolescenti italiani che non siano curiosi di leggerla e di capire il perché della sua fama. Potrebbe, invece, essere meno frequente trovare nei libri di scuola la poesia di Auden *O Tell Me the Truth About Love* e anche più arduo per i docenti arrivare a trattarla poiché siamo in piena *Age of Anxiety*. Tuttavia, questa poesia di Auden presenta aspetti di novità per gli studenti che possono aiutarli a riflettere su una possibile definizione di amore, oltretutto in modo divertente, dati il contenuto e la forma della poesia. Un modo possibile di iniziare il nostro viaggio attraverso l'amore, quindi di affrontare il tema, potrebbe essere partendo dal testo più classico dei tre, ossia dal brano di Shakespeare, il che sembra essere quasi un passo obbligato, e successivamente l'insegnante può proporre i testi di Auden e Shafak.

Come attività preparatoria, il docente può porre una domanda generale, quale "potete pensare ad una definizione di amore?" Dopo un breve dibattito, utile anche per fornire alla classe il lessico necessario per affrontare l'argomento, gli studenti focalizzeranno la loro attenzione sui primi due brani e svolgerne le attività di lettura e comprensione del testo iniziali di regola presenti nei libri in adozione. Quindi, l'attenzione degli studenti sarà guidata verso la riflessione su che cosa questi due testi abbiano in comune, malgrado le differenze in termini di genere e distanza temporale.

Iniziamo con *Romeo and Juliet*. Come abbiamo fatto anche nei casi di studio precedenti, faremo uso di un brano famosissimo, presente praticamente in tutti i libri di testo in adozione nei licei italiani, ma che qui è stato tratto da Internet. Si tratta dell'Atto II, Sc. 2, più nota come la "Scena del Balcone".

- 1 **JULIET** O Romeo, Romeo! wherefore art thou Romeo?
- 2 Deny thy father and refuse thy name;
- 3 Or, if thou wilt not, be but sworn my love,
- 4 And I'll no longer be a Capulet.

- 5 **ROMEO** [*Aside*] Shall I hear more, or shall I speak at this?
6 **JULIET** 'Tis but thy name that is my enemy;
7 Thou art thyself, though not a Montague.
8 What's Montague? it is nor hand, nor foot,
9 Nor arm, nor face, nor any other part
10 Belonging to a man. O, be some other name!
11 What's in a name? that which we call a rose
12 By any other name would smell as sweet;
13 So Romeo would, were he not Romeo call'd,
14 Retain that dear perfection which he owes
15 Without that title. Romeo, doff thy name,
16 And for that name which is no part of thee
17 Take all myself.
18 **ROMEO** I take thee at thy word:
19 Call me but love, and I'll be new baptized;
20 Henceforth I never will be Romeo.
21 **JULIET** What man art thou that thus bescreen'd in night
22 So stumblest on my counsel?
23 **ROMEO** By a name
24 I know not how to tell thee who I am:
25 My name, dear saint, is hateful to myself,
26 Because it is an enemy to thee;
27 Had I it written, I would tear the word.
28 **JULIET** My ears have not yet drunk a hundred words
29 Of that tongue's utterance, yet I know the sound:
30 Art thou not Romeo and a Montague?
31 **ROMEO** Neither, fair saint, if either thee dislike.
32 **JULIET** How camest thou hither, tell me, and wherefore?
33 The orchard walls are high and hard to climb,
34 And the place death, considering who thou art,
35 If any of my kinsmen find thee here.
36 **ROMEO** With love's light wings did I o'er-perch these walls;
37 For stony limits cannot hold love out,
38 And what love can do that dares love attempt;
39 Therefore thy kinsmen are no let to me.
40 **JULIET** If they do see thee, they will murder thee.
41 **ROMEO** Alack, there lies more peril in thine eye
42 Than twenty of their swords: look thou but sweet,
43 And I am proof against their enmity.
44 **JULIET** I would not for the world they saw thee here.
45 **ROMEO** I have night's cloak to hide me from their sight;
46 And but thou love me, let them find me here:
47 My life were better ended by their hate,
48 Than death prorogued, wanting of thy love.

Anche il secondo testo è possibile trovarlo su molti manuali di letteratura inglese, ma in questo libro è stato preso da Internet. Si tratta del testo di W. H. Auden, *O Tell Me the Truth About Love*.

1 O Tell Me the Truth About Love

2 Some say love's a little boy,
3 And some say it's a bird,
4 Some say it makes the world go round,
5 Some say that's absurd,
6 And when I asked the man next door,
7 Who looked as if he knew,
8 His wife got very cross indeed,
9 And said it wouldn't do.

10 Does it look like a pair of pyjamas,
11 Or the ham in a temperance hotel?
12 Does its odour remind one of llamas,
13 Or has it a comforting smell?
14 Is it prickly to touch as a hedge is,
15 Or soft as eiderdown fluff?
16 Is it sharp or quite smooth at the edges?
17 O tell me the truth about love.

18 Our history books refer to it
19 In cryptic little notes,
20 It's quite a common topic on
21 The Transatlantic boats;
22 I've found the subject mentioned in
23 Accounts of suicides,
24 And even seen it scribbled on
25 The backs of railway guides.

26 Does it howl like a hungry Alsatian,
27 Or boom like a military band?
28 Could one give a first-rate imitation
29 On a saw or a Steinway Grand?
30 Is its singing at parties a riot?
31 Does it only like Classical stuff?
32 Will it stop when one wants to be quiet?
33 O tell me the truth about love.

34 I looked inside the summer-house;
35 It wasn't even there;
36 I tried the Thames at Maidenhead,
37 And Brighton's bracing air.
38 I don't know what the blackbird sang,
39 Or what the tulip said;
40 But it wasn't in the chicken-run,
41 Or underneath the bed.

42 Can it pull extraordinary faces?
43 Is it usually sick on a swing?
44 Does it spend all its time at the races,

- 45 or fiddling with pieces of string?
 46 Has it views of its own about money?
 47 Does it think Patriotism enough?
 48 Are its stories vulgar but funny?
 49 O tell me the truth about love.
- 50 When it comes, will it come without warning
 51 Just as I'm picking my nose?
 52 Will it knock on my door in the morning,
 53 Or tread in the bus on my toes?
 54 Will it come like a change in the weather?
 55 Will its greeting be courteous or rough?
 56 Will it alter my life altogether?
 57 O tell me the truth about love.

Il primo brano è probabilmente la dichiarazione d'amore più famosa di tutti i tempi, almeno in letteratura. Potremmo, quindi, iniziare a chiedere agli studenti la ragione per cui, secondo loro, questa scena è ancora così celebre, quali siano i suoi elementi di novità, perché è così toccante e senza tempo. Dopo un breve dibattito di "riscaldamento", possiamo procedere con una seconda domanda, vale a dire: "questa scena fornisce una definizione di amore?"

Senza dubbio, quello che emerge nel primo testo è la freschezza e la schiettezza di Giulietta. Malgrado il contesto patriarcale del Rinascimento, per Shakespeare Giulietta sembra essere pari ad un uomo, almeno per quanto riguarda la sua capacità diretta di esprimere il suo amore e il suo desiderio per Romeo. Chiaramente, dati il contesto storico e quello culturale, l'amore e il desiderio, specie se corrisposti, dovevano necessariamente portare al matrimonio.

Sappiamo tutti le ragioni concrete per cui Giulietta abbia bisogno di un "nuovo" nome per Romeo. Questo elemento è particolarmente evidente al verso 31, dove i due adolescenti insieme cercano un modo per "ri-nominare" Romeo. Malgrado il pericolo oggettivo di essere un Montecchi per una Capuleti, e viceversa, gli studenti potranno notare che il tentativo di cambiare nome – perciò di garantire una nuova apparenza e, magari, anche una nuova sostanza a Romeo – spicca nella ripetizione del termine "*name*", ripetuto quasi ossessivamente da Giulietta. La parola "*name*" viene infatti pronunciata 7 volte (vv. 2, 6, 10, 11, 12, 15, 16) da Giulietta e 2 volte da Romeo (vv. 23 e 25) come sua risposta alla ragazza. Come la funzione Wordlist di AntConc mostra nella figura 4.1, nella dichiarazione d'amore probabilmente più famosa del mondo, la parola "*name*" (implicante

AntConc 3.5.8 (Windows) 2019

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files: J&RANTCONC.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword

Word Types: 186 Word Tokens: 423 Search Hits: 0

Rank	Freq	Word	Lemma	Word Form(s)
1	15	i		
2	15	romeo		
3	11	and		
4	11	x		
5	9	name		
6	9	thee		
7	9	thou		
8	8	a		
9	8	love		
10	8	that		
11	7	juliet		
12	7	my		
13	7	not		

Search Term Words Case Regex Hit Location Search Only 0

Start Stop Sort

Sort by Invert Order Sort by Freq

Total No. 1 Files Processed

Fig. 4.1. Frequenza dei termini name e love nella “Scena del Balcone”.

un “nuovo nome”) è più frequente della parola “love”. Gli studenti noteranno presto che quanto Giulietta vuole intendere è che l’amore va al di là di un nome, oltre un suono e che lei mira alla sua sostanza. Romeo, infatti “[would]...retain that dear perfection which he owes” perfino senza quel nome così pericoloso (e soprattutto cognome). Giulietta punta dritta il dito contro le apparenze e dà enfasi all’essenza del sentimento, come se volesse dirci che, anche se tutto nella realtà è composto di significato e significante, qualche volta sarebbe bene che queste due proprietà fossero indipendenti l’una dall’altra. Nel nome del suo amore, Giulietta vorrebbe semplicemente dividere l’“essenza” di Romeo dal “nome”, che è solo un significante, quindi arbitrario. Per Giulietta è solo un nome che la divide dall’oggetto del suo amore. In cambio di quella scissione, lei offre tutta sé stessa. Tuttavia e purtroppo per la giovanissima Giulietta, un significante, per quanto arbitrario sia, non è intercambiabile, come lei desidererebbe. Romeo Montecchi “significa” qualcosa più di un nome, come tutto il resto della tragedia ci mostrerà. Significa una famiglia, significa un

luogo preciso – Verona -, significa una nota faida. Comunque, cercare un nome migliore per il suo amato, quanto Giulietta sta tentando di fare è di “*define*”, cioè “determinare, fissare dei limiti, dei confini”¹ dell’amore. È un’esperienza così nuova per lei che ha bisogno di “definire” quella potenza travolgente. Mentre la preoccupazione più importante per Romeo è come rispondere alle domande di Giulietta e come reagire nel caso la sua famiglia Capuleti lo trovasse lì, Giulietta sembra essere più concentrata sulla reale natura dell’amore. La ricerca di una definizione è conferita dall’alta frequenza di domande che Giulietta pone in connessione con l’essenza di un nome:

- *Wherefore art thou Romeo?* (v. 1)
- *What’s a Montague?* (v. 8)
- *What’s in a name?* (v.11)
- *Art thou not Romeo and a Montague?* (v. 30).

Vale la pena stimolare l’attenzione degli studenti sulla natura di queste domande. Si tratta di domande che non hanno risposta, o almeno non ne hanno di definite. Queste domande sembrano più asserire che domandare in senso proprio, come se le risposte fossero implicite nelle domande. Le domande di Giulietta sono, in effetti, domande retoriche. Affermano qualcosa che è già noto al mittente e, nel discorso letterario in particolare, hanno l’effetto del soliloquio. Come ben sappiamo, il brano mostra che la giovane non sarà in grado di cambiare quel nome, malgrado il fatto che per lei “Romeo” stesso è la parola che equivale ad amore. Sebbene per lei l’amore sia più di una parola, più di un nome, la tragedia avrà luogo precisamente perché, metaforicamente, non è possibile cambiare quel nome. Le domande di Giulietta rimarranno sempre senza risposta.

Inoltre, la ripetizione della parola “*name*” implica ciò che L. Hunter definisce come un’ecolocazione, vale a dire

¹ “Define”: tardo 14 sec., *deffinem*, *difinen*, “specificare, fissare o stabilire con autorità” di parole o espressioni, ecc., “affermare il significato di, spiegare cosa si intende per, descrivere in dettaglio”, dal francese antico *defenir*, *definir* “finire, concludere, portare a fine; definire, determinare con precisione”, e direttamente dal latino medievale *diffinire*, *definire*, dal latino *definire*, “limitare, determinare, spiegare”, derivato da *de* “completamente” + *finire* “circondare un limite”; <https://www.etymonline.com/word/define>.

“(...) il modo in cui lo schema di ripetizione di suoni identici o simili e parole all’interno di diverse figure riescono ad apportare significato.” (Hunter 2005: 260; la trad. è mia).

La ripetizione del termine “*name*”, in particolare, indica ai lettori e agli spettatori di Shakespeare la centralità del problema dei due giovani amanti. Aiuta a predire la tragica fine della storia d’amore. È importante illuminare gli studenti circa gli effetti degli artifici retorici nel pubblico teatrale rinascimentale, come la ripetizione del termine “*name*”, che aggiungevano ulteriori significati al testo (Hunter 2005: 260). Lo studio di Hunter, infatti, mira a sottolineare la forza delle figure retoriche come la *ploce* (una parola ripetuta in un numero di diversi contesti), la *sineciosi* (una forma di ossimoro), così come *puns* elaborati (come la *diafora* e l’*antanaclasi*), che, in un’opera teatrale rinascimentale, operavano come un mezzo per attirare l’attenzione del pubblico su specifiche parole che si sarebbero rivelate come parole chiave per lo sviluppo dell’azione, o fondamentali, comunque, per predire eventi essenziali. Tutto questo si può notare già nel breve estratto selezionato: Giulietta si focalizza sul “*name*” Romeo e l’impossibilità di cambiare quel nome di fatto predice la tragedia finale.

Tornando indietro agli aspetti specifici delle domande retoriche, sia nelle forme dirette che indirette, possiamo sostenere che queste sono una caratteristica anche del testo di Auden, poesia in cui le domande sembrano proprio avere l’intenzione di descrivere la natura dell’amore. A dire il vero, questo testo abbonda di domande molto più del brano di Shakespeare, visto che vi troviamo 21 domande dirette e 5 indirette, titolo compreso, e, malgrado tutto, neanche Auden giunge ad una definizione, forse perché è impossibile ridurre l’amore ad una definizione: chissà, l’essenza dell’amore è nascosta in dettagli apparentemente insignificanti della vita quotidiana.

La ricerca di Auden, certamente più lunga e disincantata di quella di Giulietta, è articolata in sette strofe, dove la domanda retorica indiretta “*O Tell Me the Truth About Love*” compare alla fine della strofa 2, 4, 6 e 7. Il poeta ripete i luoghi comuni più tipici sull’amore, in particolare nella prima strofa dove la parola è, unica volta nella poesia, scritta con la lettera maiuscola. Perciò, esso è “*a little boy*” (v. 2), “*a bird*” (v. 3), e, soprattutto, “*it makes the world go round*” (v. 4). L’incerta iperbole è immediatamente spezzata dallo sguardo adirato della moglie del vicino mentre l’uomo tenta di dare una definizione. Due ulteriori figure reto-

riche di amore vengono fornite ai versi 38 (“*the blackbird*”) e al verso 47 (“*Patriotism*”). Comunque, le immagini più ricorrenti sono senza dubbio immagini di vita quotidiana, qualche volta con esempi disparati, surrealisti e desecrabili, come la possibile somiglianza ad un prosciutto (v. 11), o che il suo odore è simile a quello di un lama (v. 12), o in qualche modo scritto dietro qualche guida ferroviaria (vv. 24 – 25), o che il suo suono è simile a quello di un cane affamato (v. 26), o a quello di una sega (v. 29), o che il suo luogo appropriato è una corsa di polli (v. 40), o sotto un letto (v. 41), o la sua capacità di fare strane facce (v. 42), ecc. Il poeta si domanda la vera natura di questo sentimento potente e ne cerca di definire il suo aspetto materiale (“*prickly*”, v. 14; “*soft*”, v. 15; “*sharp*”, v.16). Egli cerca perfino di personificarlo chiedendosi se soffra su un’altalena (v. 43), se passi del tempo alle corse (v. 44), se abbia delle opinioni sulla finanza (v. 46), se racconti storie volgari ma buffe (v. 48), ecc., terminando immaginandolo come una persona che “*comes without warning*” (v. 50), e probabilmente bussando alla porta del poeta (v. 52), o, più ironicamente, se possa apparire pestandogli un piede sull’auto-bus (v. 53). È chiaro che, malgrado tutte queste domande, Auden non riesce a definire l’amore. L’impossibilità di “afferrarlo” è anche confermata dal fatto che, malgrado lo schema irregolare delle rime, la parola “*love*” è proprio quella che non rima mai. La sua ripetizione, invece, mette in primo piano la sua importanza fondamentale per la ricerca. Nessuna persona influente, perciò nessuno che valga la pena essere citato, può definirlo, o semplicemente fornire un qualsiasi tipo di descrizione: la ripetizione del partitivo “*some*” nella strofa iniziale (vv. 2, 3, 4, 5) esprime questa non definitezza.

La poesia contiene molte figure retoriche, come rime, ripetizioni, assonanze, allitterazioni, onomatopee, *enjambements* e tutto in sette strofe. Questo dato è particolarmente interessante perché sottolinea come una poesia che parla d’amore “debba” abbondare di un alto grado di retorica. Analizziamo queste figure:

- a) rime: lo schema rimico non è completamente regolare², e in una “poesia d’amore” questo dettaglio dà l’idea di una certa irregolarità della ricerca.

² ABCBDEFE / ABCACDEDE / ABCBDEFE / ABABBEFE / ABABCD CD / ABABCD CD: la prima, la terza e la quinta strofa hanno lo stesso schema; la quarta, la sesta e la settima strofa hanno lo stesso schema; la seconda strofa non rima come nessun’altra strofa.

b) ripetizioni:

- "Some" (quattro volte, vv. 2, 3, 4, 5 – prima strofa);
- "Does" nelle strofe pari per introdurre le domande retoriche (vv. 10, 12 – seconda strofa; vv. 26, 31 – quarta strofa; vv. 44, 47 – sesta strofa);
- "Will" (v. 32 – quarta strofa; vv. 50, 52, 54, 55, 56 – settima strofa) per introdurre domande retoriche in un futuro incerto o lontano; particolarmente forte nell'ultima strofa col fine di concludere la ricerca, introdotto dall'allitterazione della prima parola della strofa, "when" (v. 50);
- "Or", per mettere in evidenza le varie possibilità, o opzioni: vv. 11, 15 – seconda strofa; vv. 27, 29 – quarta strofa; vv. 39, 41 – quinta strofa; v. 45 – sesta strofa; v. 53 – settima strofa;
- "I" vv. 34, 36, 38 – quinta strofa, per centrare il poeta stesso nella sua ricerca.

c) Assonanze:

- "Or" (vv. 11, 13, 15, 27, 39, 41, 45, 53) esprime possibilità / "on" (vv. 20, 24, 29) per rinforzare il "suono" della possibilità, che, a sua volta, rinforza l'invocazione nel titolo "O", ripetuto alla fine delle strofe 2, 4, 6, 7, la stessa invocazione del titolo conclude la poesia e questo indica la circolarità della ricerca che si rigira su sé stessa senza fornire alcuna risposta.

d) Allitterazioni:

- "Some say" (prima strofa, primi 4 versi) indica che nulla è specificato, perciò non ci sono certezze;
- "Look like" v. 10, seconda strofa, il verbo conferisce l'idea di mancanza di certezza;
- "Howl / hungry" v. 26 (quarta strofa), un paragone comico;
- "Sang / said" vv. 38 – 39 (quinta strofa), introdotta da una negazione, nessuna certezza, ulteriormente rinforzata dai seguenti versi: "it wasn't in the chicken-run / or underneath the bed" vv. 40 - 41;
- "Sick / swing" v. 43, effetto comico nella sesta strofa, la "s" ricorre nella parola "string", "Fiddling with pieces of string", enfatizza l'effetto comico dell'amore romanticizzato;
- "Views" / "own", v. 46 (sesta strofa), effetto comico di immaginare l'amore come avente "its view about money";
- "Pyjamas" / "llamas" vv. 10, 12: mette in risalto l'assurdità di questa somiglianza con l'amore.

- e) *Enjambements*, per mettere in primo piano la monotonia di una ricerca che si rigira su sé stessa:
- vv. 18 – 19; 20 – 21; 22 – 23; 24 – 25 (terza strofa);
 - vv. 28 – 29 (quarta strofa);
 - vv. 50 – 51 (sesta strofa).

La struttura della poesia evoca la forma della ballata, perciò di una forma tradizionale e popolare di poesia, facile da essere memorizzata e caratterizzata da un linguaggio semplice, da una struttura circolare, da ripetizioni formulaiche come, nel nostro caso, *O Tell Me the Truth About Love*. La scelta di una struttura simile alla ballata aiuta a sottolineare gli aspetti comuni e quotidiani dell'amore.

La quantità di domande che Auden pone e le frequenti allusioni alla vita quotidiana contribuiscono all'effetto di collocare il poeta e i suoi lettori sullo stesso piano di tentativo di ricerca di definire l'amore. La ricerca serpeggiante dell'amore crea una tacita cooperazione tra il poeta e il lettore che finisce coinvolto nella medesima ricerca di una "verità" sull'amore. Questo tipo di accordo è paragonabile al cosiddetto "principio cooperativo" teorizzato da H. P. Grice (già affrontato nella proposta didattica precedente), sebbene quello sia più tipico della narrativa, come Leech e Short affermano (Leech e Short 2007 [1981]: 236).

Questa poesia può essere vista anche come una sorta di monologo, giacché il poeta parla in prima persona singolare e in questo modo narra la sua personale ricerca:

- v. 6, "I", prima strofa;
- v. 17, "me", seconda strofa;
- v. 22, "I", terza strofa;
- v. 33, "me", quarta strofa;
- vv. 34, 36, 38 "I", quinta strofa;
- v. 49, "me", sesta strofa;
- v. 51, "I" / "me" v. 57, settima strofa.

In definitiva, l'analisi della poesia di Auden mette in evidenza che, secondo questo testo, non c'è modo di definire l'amore e la struttura circolare, ripetitiva e senza risposte, lo conferma. La richiesta iniziale ritorna al termine del testo, malgrado tutte le domande poste nel corso della poesia. Il risultato della ricerca sembra suggerire solo che non esiste un singolo tipo di amore, che esso potrebbe avere diversi aspetti,

forse che ogni sfaccettatura dell'amore è solo un piccolo frammento di verità. Perciò l'amore è sconfinato e confonde piuttosto l'umana ragione, o perfino l'umano immaginario. Comunque, appare chiaro che più razionale è la ricerca, più lontano questa ci conduce dalla risposta, poiché l'amore è profondamente irrazionale, realmente impenetrabile e impossibile da definire. Ogni definizione di esso dischiude una piccola parte di verità, ma mai "l'amore". Sembra che l'unica verità che Auden voglia dirci e che l'amore è

"un mistero che nessuna filosofia, nessuna discussione dialettica sono stati in grado di chiarirlo fino ad ora" (Rawlinson 2008: 70; la trad. è mia).

A questo punto, una volta accertato che l'amore è misterioso e, soprattutto, ha aspetti sfuggenti e illimitati, che può giungere in qualsiasi momento della nostra vita, possiamo finalmente introdurre l'ultimo brano, un passaggio di letteratura mondiale in lingua inglese della scrittrice turca Elif Shafak.

Da Elif Shafak, (2015 [2010]), *The Forty Rules of Love*, Penguin Books; pp. 109 – 110.

Shams

1 KONYA, OCTOBER 17, 1244

2 Beholden to the peasant who dropped me off at the town center, I found myself and my horse a
3 place to stay. The Inn of Sugar Vendors seemed just what I needed. Of the four rooms I was shown, I chose
4 the one with the fewest possessions, which consisted of a sleeping mat with a moldy blanket, an oil lamp
5 that was sputtering its last, a sun-dried brick that I could use as a pillow, and a good view of the whole town
6 up to the base of the surrounding hills.

7 Having thus settled down, I roamed the streets, amazed at the mixture of religions, customs, and
8 languages permeating the air. I ran into Gypsy musicians, Arab travelers, Christian pilgrims, Jewish
9 merchants, Buddhist priests, Frankish troubadours, Persian artists, Chinese acrobats, Indian snake charmers,
10 Zoroastrian magicians, and Greek philosophers. In the slave market, I saw concubines with skin white as milk
11 and hefty, dark eunuchs who had seen such atrocities that they had lost their ability to speak. In the bazaar
12 I came across traveling barbers with bloodletting devices, fortune-tellers with crystal balls, and magicians
13 who swallowed fire. There were pilgrims on their way to Jerusalem and vagrants who I suspected were
14 runaway soldiers from the last Crusades. I heard people speak Venetian, Frankish, Saxon, Greek, Persian,
15 Turkish, Kurdish, Armenian, Hebrew, and several other dialects I couldn't even distinguish. Despite their
16 seemingly endless differences, all of these people gave off a similar air of incompleteness, of the works in
17 progress that they were, each an unfinished masterpiece.

18 The whole city was a Tower of Babel. Everything was constantly shifting, splitting, coming to light,
19 transpiring, thriving, dissolving, decomposing, and dying. Amid this chaos I stood in a place of unperturbed
20 silence and serenity, utterly indifferent to the world and yet at the same time feeling a burning love for all
21 the people struggling and suffering in it. As I watched the people around me, I recalled another golden rule:
22 *It's easy to love a perfect God, unblemished and infallible that He is. What is far more difficult is to love fellow*
23 *human beings with all their imperfections and defects. Remember, one can only know what one is capable of*
24 *loving. There is no wisdom without love. Unless we learn to love God's creation, we can neither truly love nor*
25 *truly know God.*

Poche righe sembrano necessarie per introdurre la scrittrice, “non canonica”, e il suo romanzo. Elif Shafak è una delle scrittrici più acclamate in Turchia. Scrive sia in turco che in inglese e i suoi romanzi sono stati tradotti in 47 lingue. Nella sua produzione narrativa, ella mescola argomenti riguardanti la cultura e le tradizioni occidentali con quelle del Medio Oriente e crea prodotti originali che sono l’espressione della letteratura glocalizzata. Ciò è dovuto anche alla sua esperienza personale di essere una “straniera in terra straniera”, o di “derritorializzazione” (Shafak 2003: 58). I suoi romanzi rivelano il suo interesse nella storia, filosofia, culture orali, Sufismo, ma anche nel femminismo e nella cultura ottomana.

In particolare, la sua esperienza di vita a Istanbul, una città fortemente caratterizzata dalla presenza del confine tra Europa e Asia, è riflessa nella sua “*in-betweenness*” e “non appartenenza” dell’esperienza di vita dei suoi personaggi principali e dell’atmosfera generale che si respira nei suoi romanzi. Quando il suo secondo romanzo, *The Bastard of Istanbul* (2006, scritto in inglese) uscì, ella venne fortemente attaccata in Turchia per aver definite il massacro degli Armeni durante la Grande Guerra come un “genocidio”.

The Forty Rules of Love contiene due narrazioni intrecciate: una è il racconto della vita di Ella Rubinstein, che vive negli Stati Uniti nel 2008, e l’altra racconta della fraterna amicizia tra Shams di Tabriz e Rumi, due poeti, mistici e teologi persiani del XIII secolo.

Il romanzo si apre con la descrizione di Ella, circa quaranta anni, che vive un matrimonio infelice. Con lo scopo di dare qualche consistenza alle sue giornate vuote, ella accetta un lavoro come revisore di testi per un’agenzia letteraria locale e le viene chiesto di revisionare un romanzo intitolato *Sweet Blasphemy*, scritto da un certo Aziz Zahara. Il romanzo narra la storia dell’incontro tra Shams e Rumi e la graduale scoperta di Shams delle “regole” dell’amore vero. Il romanzo di Shafak presenta la narrazione di Ella intrecciata con le storie di Aziz Zahara e racconta come la donna americana si senta ella stessa rispecchiata nelle esperienze narrate da Shams.

Mentre legge il romanzo di Zahara, Ella prende consapevolezza della mancanza di amore nella sua vita, specialmente quando paragona il suo senso di insoddisfazione con la graduale felicità di cui fanno esperienza i personaggi di Zahara. Shams e Rumi praticano gli insegnamenti sufi malgrado l’avversione di alcuni saggi islamici che considerano questa pratica come satanica. Presa dagli eventi della

narrazione, Ella decide di scrivere una e-mail all'autore del romanzo. Ella ed Aziz Zahara, poco a poco, diventano amici intimi e la donna gradualmente si apre all'idea di amore espressa nel romanzo e che Zahara condivide e pratica personalmente. Nel romanzo, Ella si imbatte in personaggi che, malgrado siano stati vittime di abusi e infelicità, iniziano una nuova vita grazie alla fede sufi e alla sua idea di amore che sembra essere più sostanziale delle semplici regole imposte dalla religione.

La donna racconta a suo marito della sua amicizia con Zahara e gli annuncia che ha intenzione di incontrarlo di persona. Durante il loro incontro in un hotel di Boston, i due si conoscono poco a poco e in maniera sempre più profonda e comprendono che la loro attrazione reciproca è puro amore. Lo scrittore rivela ad Ella che egli ha un cancro allo stadio terminale e che gli restano solo pochi mesi da vivere. Zahara parte ed Ella fa ritorno a casa. Qualche giorno più tardi, decide di abbandonare la sua vita insignificante con la sua famiglia per seguire Zahara e vivere il resto della sua vita insieme allo scrittore.

La voce narrante nel brano selezionato è di Shams di Tabriz, nel 1244, che è appena giunto nella città turca di Konya, luogo in cui incontrerà Rumi, dopo aver assistito ad uno dei suoi sermoni.

Ciò che apprendiamo dal romanzo, nonché ciò che è anche riportato nel passo, è un'idea di amore diversa dalle idee fino ad ora contemplate nei brani precedenti. Elif Shafak ci introduce ad un'idea sufi di amore che è probabilmente più alta e universale rispetto alla sua rappresentazione occidentale. In qualche modo, questo estratto fornisce una risposta alla ricerca tutta occidentale espressa tanto nel brano di Shakespeare, quanto in quello di Auden: secondo la scrittrice turca, nella ricerca dell'amore, e per comprenderlo veramente, è fondamentale una premessa, ovvero amare la creazione di Dio, quindi il vero amore è un sentimento assoluto. Inoltre, sempre secondo la sua idea, l'amore è presente, anzi, onnipresente e appare come l'unica esperienza umana che consente agli umani l'accesso all'assoluto. Questo aspetto di absolutezza orientale assomiglia, in qualche modo, alla sensazione di onnipotenza e illimitatezza provata da Romeo, quando dichiara a Giulietta che è pronto perfino a sfidare la sua famiglia. È simile anche al senso di illimitatezza della stessa Giulietta che è disposta ad ignorare l'appartenenza di Romeo ai Montecchi. Ma l'amore di Romeo e Giulietta è più terreno dell'idea di Shafak che è profondamente radicato in una dimensione sufi. Grazie agli interessi di questa autrice, gli studenti

vengono introdotti ad un'altra idea di amore, in questo caso, di amore legato alla filosofia sufi, quindi ad una visione tipica della cultura del Medio Oriente.

Quanto il brano intende illustrarci è che esistono alcune condizioni preliminari per essere in grado di fare esperienza di amore in senso appropriato. Queste condizioni sono la semplicità e l'apertura alla diversità, almeno secondo il modo di pensare sufi. Il brano qui presentato, che appare all'inizio del capitolo, si apre con una descrizione di una locanda di Konya nel XIII secolo, ovvero della città dove Shams decide di soggiornare nella speranza di incontrare Rumi e assistere ad uno dei suoi sermoni. La stanza che egli sceglie tra le quattro che gli vengono mostrate, è descritta come quella che "proprio gli occorreva" (riga 3), cioè "quella che conteneva il minimo" (riga 4): solo un tappetino per dormire con una coperta "ammuffita" (riga 4), una lampada ad olio decrepita e un "mattone essiccato al sole" come cuscino (riga 5). Poiché lo scopo della visita di Shams è un'esperienza mistica, egli non ha bisogno di essere circondato da altri oggetti.

Il paragrafo seguente, dalla riga 7 alla 17, mostra un'interessante descrizione di Shams dell'ambiente fuori la locanda, ovvero del vero centro di Konya. Si tratta di una lunga lista di categorie di persone che circolano lì intorno, un miscuglio di religioni, abitudini e lingue che "permeano l'aria" (riga 8). Le persone sono categorizzate secondo quanto segue:

- a) religioni e attività ad esse collegate: pellegrini cristiani, mercanti ebrei, monaci buddisti, maghi zoroastriani (rr. 8 -9; 10);
- b) etnie e attività ad esse relazionate: musicisti zingari, viaggiatori arabi, poeti trovatori francesi, artisti persiani, acrobati cinesi, incantatori di serpenti indiani, filosofi greci (rr. 8 – 10);
- c) colori di pelle contrastanti ed esperienze di vita: concubine corpulente con la pelle bianca come il latte (rr. 10 – 11), eunuchi scuri di pelle che avevano perso la parola come conseguenza delle atrocità a cui avevano assistito (r. 11);
- d) mestieri e attrezzi insoliti: barbieri viaggianti con attrezzi per salassari (r. 2), veggenti con sfere di cristallo (r. 12) e maghi mangiatori di fuoco (rr. 12 – 13);
- e) viaggiatori e cercatori di ogni sorta: pellegrini sulla via per Gerusalemme (r. 139, vagabondi che Shams sospetta essere soldati disertori delle ultime Crociate (rr. 13 – 14);

- f) lingue: veneziano, francese, sassone, greco, persiano, turco, curdo, armeno, ebraico e dialetti che Shams non riesce a distinguere (rr. 14 – 15).

Tale umanità, così complessa e poliedrica, viene definita un “capolavoro incompiuto” (r. 17), una sorta di ossimoro che evidenzia l’incompletezza di ogni sua sfaccettatura ed opera come un climax verso la fine della riflessione, vale a dire la verbalizzazione di una delle quaranta regole dell’amore. Inoltre, la parola “capolavoro” conferisce l’idea di una bellezza umana nella sua complessità, come se non esistessero categorie privilegiate, o più adatte di altre ad aspettare il sermone di Rumi, quindi a fare esperienza dell’amore.

Shams definisce il luogo come una “Torre di Babele” (r. 18), piena di rumori e movimenti, dove tutto ciò che lo circonda “costantemente si sposta, si divide, viene alla luce, traspira, prospera, si dissolve, si decompone e muore” (rr. 18 – 19). Tutti i verbi impiegati da Shafak hanno lo scopo di ritrarre l’atmosfera di Konya nell’attesa delle rivelazioni di Rumi sull’amore ed evocano immagini, sebbene la loro fine sia null’altro che la morte. Mentre egli osserva l’umano turbinio in cui è immerso, lo stato mentale di Shams, illustrato attraverso le parole di “silenzio e serenità imperturbati, totalmente indifferente al mondo” (rr. 19 – 20) è in contrasto stridente con tutto il caos che lo circonda. Questo stato di concentrazione lo mette nella condizione di ricordare le quaranta regole “d’oro” (r. 21) che sono in armonia con quel caos. Tali “apparentemente differenze infinite” (rr. 20 – 21) a cui egli assiste, lo inducono ad un “amore che brucia per tutte le persone che soffrono e lottano” (rr. 20 – 21) nel mondo. È proprio questa diversità che gli riporta alla mente ciò che fondamentalmente asserisce, ovvero che imparando ad amare le imperfezioni umane possiamo finalmente fare esperienza dell’amore vero, che è quello per Dio e per tutta la sua creazione. La lingua che Shafak usa per descrivere le regole è tipica dello stile direttivo, cioè frasi coincise e chiare che assumono l’aspetto di linee guida. In particolare, possiamo osservare l’utilizzo di quanto segue:

- (a) *simple present*, per asserire assolutezza: “*it’s easy*” (r. 22), “*what is far more difficult*” (r. 22), “*there is no wisdom*” (r. 24), “*we learn*” (r. 24), “*we can neither truly love nor truly know God*” (rr. 24 – 25);
- imperativo, per esprimere un comando: “*remember*”, r. 23;
- anafora, “*truly love / truly know*” che lega la parola “*truth*” con la

parola “love”, per affermare “la verità circa il vero amore”, che altro non è che quello provato perso la creazione di Dio, sebbene nella sua imperfezione.

In questo caos apparente, Shams ricorda una regola che sembra essere semplice: è facile amare ciò che è perfetto, è più difficile amare l'imperfezione e l'amore è la premessa necessaria per acquisire saggezza e conoscenza, poiché noi possiamo apprendere solo attraverso l'amore. Ciò che sembra perfino più essenziale nell'espressione di questa regola è che gli esseri umani dovrebbero amare ciò che li circonda per poter dire che amano Dio, che è la forma più pura di amore.

Secondo la visione sufi di Shafak, ovvero una visione filosofica propria del Medio Oriente, perciò, è possibile definire l'amore ed è possibile perché a tale definizione si può giungere solamente seguendo un percorso religioso e mistico.

Attività di consolidamento in classe

Il viaggio attraverso le sconfinite facce dell'amore e il linguaggio adottato per descriverlo lasciano un ampio spazio agli studenti per esprimersi su questo argomento. Perciò, una volta che le varietà di espressione e di esperienze sull'amore sono state analizzate attraverso i brani proposti, le attività a conclusione del percorso dovrebbero lasciare gli studenti liberi di esprimere la loro “verità”, cioè la propria visione e/o esperienza legate a questo sentimento. Per esempio, l'insegnante potrebbe invitare gli studenti a condividere la loro verità sull'amore coi propri compagni di classe, per esprimere la visione che ne hanno. Gli studenti saranno lasciati liberi di utilizzare il mezzo che viene loro più congeniale: una lettera, una poesia, una canzone, un video-clip commentato, una dichiarazione su una piattaforma social, o un messaggio whatsapp.

Per giocare con l'amore, come ha fatto Auden, gli studenti potrebbero essere invitati ad immaginare di lavorare in una fabbrica di cioccolatini e creare almeno tre bigliettini d'amore ciascuno con cui si incarteranno i cioccolatini, immaginando che il target di questi prodotti siano gli adolescenti.

PROPOSTA DIDATTICA 4

Obiettivo: coinvolgere gli studenti in una riflessione sulla “loro verità” sull'amore.

Gli studenti sono invitati a condividere le proprie idee, o esperienze, coi compagni di classe.

Attività n.1

Scegli tra le seguenti modalità quella che ti sembra più adatta per te per esprimere cosa l'amore sia per te. Scegli tra:

- a) un messaggio sullo smartphone al tuo ragazzo, o alla tua ragazza;
- b) un messaggio whatsapp video al tuo ragazzo, o alla tua ragazza;
- c) una poesia;
- d) un testo di canzone;
- e) un video-clip commentato;
- f) un disegno commentato;
- g) una dedica a qualcuno su un social media;
- h) un testo di un graffiti.

Attività n. 2

Immagina di lavorare in una fabbrica di cioccolatini e che ti venga chiesto di scrivere tre messaggi originali sull'amore, specificatamente indirizzati ad una clientela adolescente, che vengano utilizzati come carta per incartare i cioccolatini. I tuoi messaggi dovrebbero esprimere ciò che l'amore rappresenta per te.

Conclusioni

Lo scopo principale di questa proposta didattica è stato quello di coinvolgere gli studenti in un viaggio letterario, svolto coi mezzi della stilistica, tra tre testi col fine di analizzare le peculiarità dell'idea dell'amore. Abbiamo iniziato con un brano sempre presente nei testi di letteratura inglese in adozione nei licei italiani, ovvero la "Scena del Balcone" tratta da *Romeo and Juliet* di Shakespeare. L'analisi delle peculiarità dell'amore è, successivamente, passata per la poesia di Auden *Tell Me the Truth About Love*, anche questo un testo che si può facilmente trovare nei libri di letteratura inglese in adozione nei licei. Il testo di letteratura mondiale in lingua inglese, invece, è un testo narrativo, scritto dalla scrittrice turca Elif Shafak e ci ha offerto un'idea di amore

da un punto di vista completamente diverso, ovvero da una prospettiva sufi, quindi mediorientale. Lo scopo di queste scelte è stato quello di introdurre gli studenti a diverse visioni di questo sentimento universale. Malgrado le diversità di genere tra i tre testi oggetto di analisi, i diversi tempi in cui sono stati composti e i retroterra culturali così distanti tra i tre autori, i tre brani sono stati un'occasione per offrire agli studenti delle riflessioni su questo sentimento umano. Inoltre, l'analisi stilistica della lingua utilizzata ha aiutato ad evidenziare la prospettiva da cui gli scrittori hanno provato a definire l'amore e a descriverne le sue qualità. Nella parte finale della sezione, abbiamo suggerito qualche idea per attività creative di consolidamento da condurre in classe nelle quali agli studenti è stato chiesto di condividere la loro "verità" sull'amore esprimendola nelle forme più diverse.

Bibliografia

- AUDEN, W. H., (1998, written in 1930s), *O Tell Me the Truth About Love*; <https://www.thereader.org.uk/wp-content/uploads/2021/02/Auden-W.H.-O-Tell-Me-the-Truth-About-Love.pdf>
- BELSEY, C., (1993), "The Name of the Rose in *Romeo and Juliet*", in *The Yearbook of English Studies*, "Early Shakespeare Special Number", 23: pp. 126 – 142; <https://jstor.org/stable/3507977>; (ultimo accesso: 5 maggio 2020).
- <https://www.etymonline.com/word/define>; (ultimo accesso: 4 maggio 2020).
- <https://internopoesia.com/tag/w-h-auden/>; (per il brano antologico di W. H. Auden); (ultimo accesso 10 maggio 2020).
- https://shakespeare.mit.edu/romeo_juliet2.2.html; (per il testo antologico tratto da *Romeo and Juliet*).
- HUNTER, L., (2005), "Echolocation, figuration and tellings: rhetorical strategies in *Romeo and Juliet*", in *Language and Literature*, SAGE Publications, Vol 14(3): 259 – 278; DOI: 10.1177/0963947005054481; <http://lal.sagepub.com>; (ultimo accesso: 5 maggio 2020).
- LASCHINGER, V., (2016), "An Introduction to Turkish-American Literature", in *Amerikastudien / American Studies*, Vol. 61, n. 2, Turkish-American Literature (2016), pubblicato da Universitätsverlag WINTER GmbH; pp. 113-119; (ultimo accesso: 9 maggio 2020).
- LEECH, G., Short, M., (2007 [1981]), *Style in Fiction*, Harlow: Pearson Longman.
- RAWLINSON, Z., (2008), "'If equal affection can be / Let the more loving one be me': Auden on Love", in *Hugarian Journal of English and American Studies (HJEAS)*, Vol. 14, n. 1 (primavera 2008); pp. 67 – 81. <https://www.jstor.org/stable/41274409>; (ultimo accesso: 9 maggio 2020).

- SHAFAK, E., (2006), "Accelerating the Flow of Time: Soft Power and the Role of Intellectuals in Turkey", in *World Literature Today*, Vol. 80, n. 1 (gennaio - febbraio, 2006); Pubblicato da: Board of Regents of the University of Oklahoma Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/40159019>; pp. 24-26; (ultimo accesso: 9 maggio 2020).
- SHAFAK, E., "A Meridians Interview with Elif Shafak", in *Meridians*, Vol. 4, n. 1 (2003); pp. 55-85. Pubblicato da: Duke University Press Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/40338823>; (ultimo accesso: 9 maggio 2020).
- SHAFAK, E., (2015 [2010]), *The Forty Rules of Love*, London: Penguin Books.
- WALES, K., (2016 [1990]), *A Dictionary of Stylistics*, London and New York: Routledge.

Proposta didattica 5

Daniel Defoe e Bidisha: Lo Sguardo dell' "Altro"

Ciò che il Defoe del XVIII secolo e la scrittrice, regista, giornalista televisiva contemporanea di origini bengalesi Bidisha possono condividere è la loro capacità di osservazione mostrata nei loro diari di viaggio, vale a dire in *Robinson Crusoe* e *Venetian Masters. Under the Skin of the City of Love* (2008). I due romanzi possono essere categorizzati come diari di viaggio in quanto il primo racconta la versione inventata di un naufrago, l'altro narra le impressioni e le esperienze reali vissute dall'autrice durante un suo lungo soggiorno a Venezia. Lasciando qui da parte tutto quanto è stato già scritto sui possibili significati simbolici del famosissimo romanzo di Defoe, in questa proposta didattica ci concentreremo su un singolo episodio delle tante avventure narrate da Robinson, vale a dire un dettaglio del suo incontro con Friday, l'"Altro" sull'isola. Durante tutta la narrazione del suo romanzo, invece, quando Bidisha ci racconta delle persone che incontra e delle loro abitudini, le sue impressioni cambiano costantemente, a volte ne è affascinata e spesso ne resta attonita.

Il romanzesco Robinson e la reale Bidisha sono osservatori interessanti ed interessati tutto ciò che li circonda. Per questa ragione, l'analisi comparata di due brani tratti dalle opere appena citate potrebbe fornire agli studenti una buona base per farli entrare in contatto con gli strumenti e lo stile, dunque le strategie descrittive, e portarli anche a riflettere su come l'"Altro" possa apparire dal punto di vista di chi osserva. Il brano di Bidisha può anche rivelarsi particolarmente utile agli studenti italiani perché, nel testo, chi è osservato, l'"Altro", appunto, siamo proprio noi Italiani: il narratore in *Robinson Crusoe* osserva l'"Altro", Friday, ma l'"Altro", in *Venetian Masters*, sono gli Italiani.

Robinson Crusoe è senza dubbio uno dei romanzi d'avventura più famosi di tutta la letteratura inglese, è stato tradotto in oltre cento

lingue e ha ispirato anche alcuni adattamenti cinematografici. Viene considerato una pietra miliare del romanzo colonialista e la relazione tra Robinson e Friday è stata rivista e interpretata molte volte nel XX secolo in una visione post-coloniale, come ci insegnano Walcott (1970) e Coetzee (1986), tanto per citare due tra gli esempi maggiormente noti.

La fama del romanzo è anche dimostrata dal fatto che da trecento anni dalla sua prima pubblicazione esso non è mai fuori catalogo e ha sempre provocato dibattiti accademici circa il suo valore letterario e le sue implicazioni morali e culturali¹. Come è ben noto, in questo diario di viaggio possiamo leggere delle esperienze di Robinson e delle sue riflessioni: la ragione per cui questo romanzo è diventato così importante, non solo per la letteratura inglese, risiede probabilmente nell'ampia gamma di possibili interpretazioni simboliche del diario di Robinson e della sua relazione con Friday. Il romanzo di Bidisha, invece, è un vero diario di viaggio in cui vengono riportate le impressioni della scrittrice durante un suo soggiorno in un luogo reale, Venezia. *Venetian Masters* è un'intenso affresco di una città e, soprattutto, della sua gente, delle loro abitudini e mentalità. Mentre Robinson ha conversazioni inventate con Friday, le conversazioni riportate da Bidisha coi Veneziani sono tutte esperienze reali, ma non per questo meno affascinanti, specie per un lettore italiano, di quelle di Defoe attraverso gli occhi del suo protagonista principale. Malgrado le profonde differenze riguardo i luoghi dove avvengono i fatti, i tipi di personaggi, le situazioni e, certamente, le intenzioni degli scrittori, i due romanzi condividono alcuni aspetti che li accomunano, quali il tipo di linguaggio che di solito si usa in un diario personale. Perciò, oltre alla più tradizionale, sebbene sempre importante, analisi delle avventure di Robinson sull'isola (attività che i libri di testo normalmente propongono), gli studenti potranno familiarizzare anche con lo stile linguistico che si utilizza nei diari di viaggio, capirne gli aspetti tipici e, conseguentemente, praticarlo in modo creativo e critico nelle attività di consolidamento al termine del percorso.

Robinson Crusoe è un'opera letteraria che non è mai assente dai libri di testo di letteratura in uso nei licei italiani. È presentato come una pietra miliare del romanzo inglese del XVIII secolo e se ne espongono le ragioni della sua fama. Tra tutti i brani possibili, in questa proposta

¹ Cfr. John Richetti (ed.), (2018), *The Cambridge Companion to 'Robinson Crusoe'*, Cambridge University Press, pubblicato in occasione del trecentenario del romanzo.

didattica focalizzeremo la nostra attenzione su un brano tratto dal web che narra di uno dei primi incontri tra Robinson e Friday, anche questo spesso presente nei manuali di letteratura inglese dei licei italiani:

1 He was a comely, handsome fellow, perfectly well made, with straight, strong
 2 limbs, not too large; tall, and well-shaped; and, as I reckon, about twenty-six years of
 3 age. He had a very good countenance, not a fierce and surly aspect, but seemed to have
 4 something very manly in his face; and yet he had all the sweetness and softness of a
 5 European in his countenance, too, especially when he smiled. His hair was long and
 6 black, not curled like wool; his forehead very high and large; and a great vivacity and
 7 sparkling sharpness in his eyes. The colour of his skin was not quite black, but very
 8 tawny; and yet not an ugly, yellow, nauseous tawny, as the Brazilians and Virginians,
 9 and other natives of America are, but of a bright kind of a dun olive-colour, that had in
 10 it something very agreeable, though not very easy to describe. His face was round and
 11 plump; his nose small, not flat, like the negroes; a very good mouth, thin lips, and his
 12 fine teeth well set, and as white as ivory.

13 After he had slumbered, rather than slept, about half-an-hour, he awoke again,
 14 and came out of the cave to me: for I had been milking my goats which I had in the
 15 enclosure just by: when he espied me he came running to me, laying himself down
 16 again upon the ground, with all the possible signs of an humble, thankful disposition,
 17 making a great many antic gestures to show it. At last he lays his head flat upon the
 18 ground, close to my foot, and sets my other foot upon his head, as he had done before;
 19 and after this made all the signs to me of subjection, servitude, and submission
 20 imaginable, to let me know how he would serve me so long as he lived. I understood
 21 him in many things, and let him know I was very well pleased with him. In a little time
 22 I began to speak to him; and teach him to speak to me: and first, I let him know his
 23 name should be Friday, which was the day I saved his life: I called him so for the
 24 memory of the time. I likewise taught him to say Master; and then let him know that
 25 was to be my name: I likewise taught him to say Yes and No and to know the meaning
 26 of them. I gave him some milk in an earthen pot, and let him see me drink it before
 27 him, and sop my bread in it; and gave him a cake of bread to do the like, which he
 28 quickly complied with, and made signs that it was very good for him.

29 I kept there with him all that night; but as soon as it was day I beckoned to him
 30 to come with me, and let him know I would give him some clothes; at which he seemed
 31 very glad, for he was stark naked. As we went by the place where he had buried the
 32 two men, he pointed exactly to the place, and showed me the marks that he had made
 33 to find them again, making signs to me that we should dig them up again and eat them.
 34 At this, I appeared very angry, expressed my abhorrence of it, made as if I would vomit
 35 at the thoughts of it, and beckoned with my hand to him to come away, which he did
 36 immediately, with great submission.

Questo passo narra la descrizione fisica che Robinson fa di Friday, un indigeno che egli ha incontrato da pochissimo sull'isola. Il loro incontro ha luogo qualche anno dopo il naufragio di Robinson. Robinson sta cercando di stabilire un contatto con l' "Altro", ma le differenze tra i due sono significative e contribuiscono alla presunzione di superiorità di Robinson rispetto al suo compagno. Gli studenti verranno informati del fatto che saranno loro proposti due obiettivi dell'analisi stilistica del passo, vale a dire esplorare le caratteristiche linguistiche che dimostrano il rapporto sbilanciato e asimmetrico tra i due uomini e l'esplorazione del

punto di vista di Robinson riguardo Friday. L'interazione tra Robinson e Friday procede secondo i termini stabiliti da Robinson e rivela lo sguardo indagatore di questi verso l' "Altro".

Il brano è scritto usando la tecnica del racconto narrato come atto di discorso, o pensiero (RNAD/P) (Leech e Short 2007 [1981]) che contribuisce immediatamente a stabilire Robinson come il "narratore che controlla" (G. D. Fulton 1994: 5). Il che implica che Robinson guida la conversazione con Friday, ma a beneficio del primo. I primi contatti con Friday sono basati su gesti per mancanza di una lingua comune, ma subito questi gesti di base rappresentano per Robinson un modo per stabilire una relazione di dominazione su Friday (J. S. Farr 2017: 555).

Come G. D. Fulton cita, con riferimento al paradigma sul dialogo di Gadamer, la conversazione tra Robinson e Friday non può essere descritta come un "dialogo" dal momento che è assente ogni mutualità, apertura personale, condivisione di differenze e, soprattutto, non vi è alcuna "trasformazione in una comunione, dove non si resta ciò che si era prima." (Fulton 1994: 6). Robinson, invece, educa Friday col desiderio ultimo di convertirlo in un buon cristiano e gli insegna anche la razionalità e la compostezza occidentali².

Dall'apparenza "non completamente nero" e desideroso di apprendere, Friday si dimostra essere un potenziale buon discepolo. Il comportamento e le descrizioni di Robinson rivelano il suo atteggiamento di superiorità che sottolineano la fragilità spirituale di Friday e giustificano il fatto che Robinson debba convertire Friday al cristianesimo. Inoltre, il fatto di diventarne il suo maestro rinforza la convinzione di Robinson della giustezza e del suo diritto a fare tutto ciò secondo i suoi principi e abitudini. Seguendo la linea di pensiero di Todorov, a Robinson, Friday appare immediatamente come l' "indiano innocente, potenzialmente cristiano"³, o, secondo la visione di E. W. Said, Robinson inevitabilmente sente la "sua superiorità" verso Friday (Said 1989: 215). Robinson ha un bisogno disperato di Friday, non solo per mettere fine alla sua solitudine, ma, strategicamente, anche per la sua immagine di buon indiano che, una volta "civilizzato", può aiutare il suo padrone come negoziatore

² Cfr. Dennis Todd, (2018), "Robinson Crusoe and Colonialism", in Richetti, J., *The Cambridge Companion to "Robinson Crusoe"*, Cambridge University Press; p. 154.

³ Cfr. Tzvetan Todorov, (1984), *The Conquest of America: The Question of the Other*, New York: Harper & Row; p. 46, citato in J. S. Farr, (2017), "Colonizing Gestures: Crusoe, the Signing Sovereign", in *Eighteenth Century Fiction*, Vol. 29, n. 4, estate 2017; p. 557.

con quei nativi che rifiutano la “benedizione della civiltà” e “la vera fede” (Todd 2018: 150). Inoltre, dopo tanto tempo sull’isola, la presenza di Friday nella vita di Robinson è fondamentale, proprio come un “re” che abbia bisogno dei suoi “sudditi”⁴.

L’uso prevalente di RNAD/P determina l’unico punto di vista della narrazione, ovvero quello di Robinson, e la connota di affidabilità, elemento essenziale visto che il romanzo è scritto sotto forma di diario personale. A prima vista, possiamo osservare che la storia è narrata esclusivamente attraverso gli occhi di Robinson. Prevale il pronome singolare di prima persona soggetto *I*, esplicito o implicito, con un’assenza totale di DD. Robinson, il narratore, è *I*, quindi il soggetto narrante, mentre Friday è quasi sempre *him*, perciò il complemento oggetto. Questo aspetto linguistico sottolinea che l’assenza di dialogo non è semplicemente dovuta al fatto che Friday non sa parlare la lingua di Robinson, ma piuttosto che il centro dell’azione è Robinson. L’assenza di reciprocità di dialogo e la superiorità implicita sentita da Robinson vengono trasmesse anche attraverso il fatto che egli non compie nessun tentativo di apprendere la lingua di Friday. Come è ben noto, per tutto il romanzo, Robinson farà riferimento a Friday usando l’espressione di “selvaggio”, o altre associazioni distanzianti.

Col fine di analizzare il brano in modo più dettagliato, lo divideremo in tre sezioni principali, vale a dire (a) dalla riga 1 alla riga 12; (b) dalla riga 13 alla riga 28; (c) dalla riga 29 alla riga 36, dove ciascun paragrafo presenta caratteristiche peculiari.

- a) Le prime dodici righe mettono in evidenza l’abbondanza di aggettivi che si riferiscono all’aspetto fisico di Friday, alla sua statura, età, caratteristiche e così via. Il tentativo del narratore è quello di ritrarre l’indigeno sottolineandone gli aspetti meno africani e meno amerindi possibili e, quindi, gli aspetti più europeizzanti di Friday. Infatti omette una descrizione precisa del suo colore della pelle. La difficoltà di conferire tratti occidentali a un amerindio è data dalla non definizione, o definizione per contrasto, espresso attraverso l’uso della negazione:

⁴ Cfr. Eric Jager, (1988), “The Parrot’s Voice: Language and the Self in *Robinson Crusoe*”, in *Eighteenth Century Studies* 21, n. 3: 317, DOI: <https://doi.org/10.2307/2738687>, citato in J. S. Farr, op. cit.; p. 545

- “not too large”, riga 2;
- “not a fierce and surly aspect”, riga 3;
- “not curled”, riga 6;
- “not quite black”, riga 7;
- “not an ugly yellow”, riga 8;
- “not very easy to describe”, riga 10;
- “not flat”, riga 11.

Quanto, inoltre, è messo in primo piano è l’alta frequenza degli aggettivi, in generale, utilizzati per descrivere lo sconosciuto “Altro”: trentasette aggettivi in dodici righe. Da notare anche che Defoe impiega la nominalizzazione di aggettivi, perciò un rinforzo di questa categoria grammaticale, solo in due casi, ossia con i termini “sweet” (che diventa “sweetness”) e “soft” (che diventa “softness”), usati proprio quando si riferisce al tratto di “*European in his countenance*” (rr. 4 – 5).

Il corpo di Friday è, perciò, oggettificato e la sua descrizione appare simile a quella di una “*beloved lady of a Renaissance sonnet*”⁵ ed è reso, così, più accettabile come compagno di Robinson da parte di lettori WASP. Inoltre, queste descrizioni mirano anche a trasmettere un’immagine del “buon selvaggio”, precursore alla sua futura conversione come cristiano occidentalizzato e di buone maniere. Come Fulton evidenzia, l’uso di proposizioni subordinate non concluse e di gruppi nominali “dispongono meno il lettore ad indagare sulla veridicità di quanto Crusoe narra”, perciò a credere in quelle descrizioni e ciò assegna a Robinson il “controllo di una narrativa monologica.” (Fulton 1994: 16). Come Leech e Short specificano, la RNAD/P è una forma di narrazione che è perfino più indiretta del DI e i lettori automaticamente vedono gli eventi completamente dal punto di vista del narratore (Leech e Short 2007 [1981]: 260).

Comunque, l’uso delle descrizioni è un tratto costante del romanzo e ciò perché si tratta di un diario di una vita avventurosa. Tuttavia, questo aspetto è in linea col tropo di base nella letteratura del colonialismo, come lo studioso Todd ribadisce, il “controllare il territorio da un punto di alto vantaggio” (Todd 2018: 142), anche se, questa volta, il soggetto della descrizione è un essere umano. Non solo questo paragrafo presenta la situazione e le percezioni di Friday unicamente dal

⁵ Cfr. Rivka Swenson, (2018), “*Robinson Crusoe and the Form of the New Novel*”, in J. Richetti, op.cit.; p. 19.

punto di vista di Robinson, ma spiana la via per le azioni seguenti, vale a dire la definizione della gerarchia tra i due uomini, col conseguente “addomesticamento” del “selvaggio” che culminerà con la conversione di Friday al cristianesimo. Come asserisce Wheeler,

“se il cannibalismo è la pratica più importante per definire l'essere selvaggio, dunque il cristianesimo è l'aspetto più significativo che costituisce l'identità europea in *Robinson Crusoe*.” (Wheeler 1995: 836; la trad. è mia).

Inoltre, in *Robinson Crusoe* le descrizioni non solo mirano ad offrire una descrizione del Nuovo Mondo ai lettori inglesi, ma esse mostrano soprattutto quanta sfida questo Nuovo Mondo comporti. Così facendo, Defoe evidenzia tanto l'abilità di Robinson di affrontare tutte le difficoltà di quel luogo così selvaggio, quando il suo successo nell'imporre la sua superiorità occidentale sull'isola.

b) Righe 13 – 28: qui l'attenzione del lettore si sposta dalle descrizioni fisiche del “selvaggio” alle relazioni tra i due uomini. In questo passo Robinson stabilisce il suo dominio sull'indigeno, gli insegna a parlare così come a mangiare e, finalmente, lo “battezza” con un nuovo nome, prefigurando, in questa maniera, la futura conversione al cristianesimo di Friday, imponendogli anche l'idea dell'importanza del tempo. In questa seconda sezione, la totale e assoluta superiorità di Robinson su Friday è completa ed è figurativamente data dal gesto di sottomissione che l'indigeno compie, ovvero la sua accettazione di alcune regole di base che sono tipiche della servitù: dire “sì” o “no” e rivolgersi a Robinson chiamandolo “padrone”. Naturalmente la lingua che viene imposta è quella del colonizzatore, un ulteriore modo per sottolineare il senso di dominio da parte di Robinson. Tuttavia la posizione di superiorità di Robinson su Friday è anche trasmessa da un punto di vista linguistico. Infatti, questa è la sezione dove possiamo osservare la più alta frequenza del pronome oggetto “*him*” (quattordici volte) che mette in primo piano il comportamento passivo di Friday:

- riga 21, due volte;
- riga 22, tre volte;
- riga 23, una volta;
- riga 24, due volte;
- riga 25, una volta;

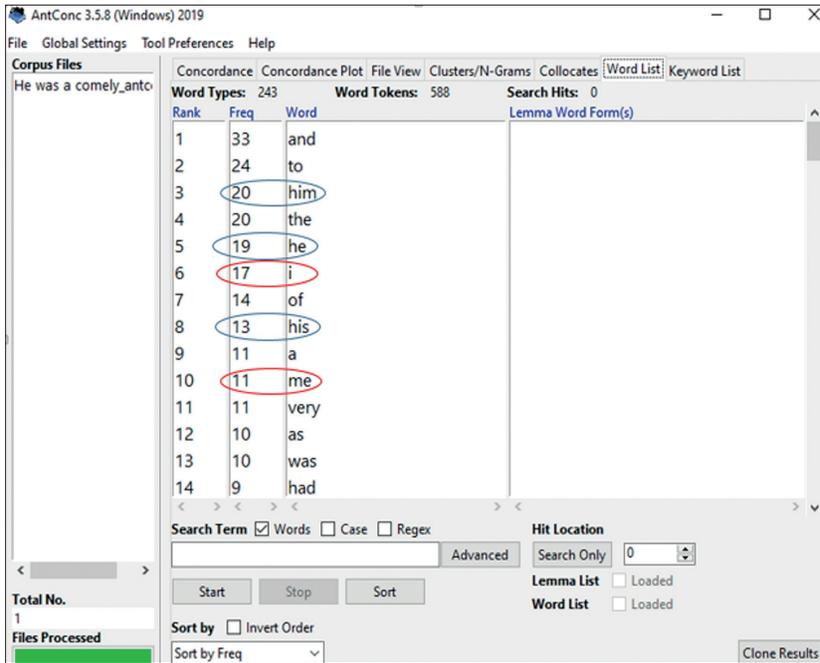


Fig. 5.1. Frequenza dei pronomi di terza persona e di prima persona.

- riga 26, due volte;
- riga 27, una volta.;
- riga 28, 1 volta.

c) Nel terzo paragrafo (righe 26 – 36) possiamo osservare che Robinson continua ad educare Friday cercando di instillargli alcune regole sociali, come indossare dei vestiti, il che implica la rinuncia di Friday alle sue tradizioni culturali. Come Wheeler sostiene, la differenza maggiormente visibile tra i selvaggi e i cristiani è l'assenza dei vestiti dei primi, così come il colore della pelle. Da notare anche che Robinson scorreggia vibratamente Friday dal mangiare carne umana non appena l'indigeno accetta di indossare degli abiti (Wheeler 1995: 840 – 841).

Se processiamo digitalmente il brano, come mostrato nella Figura 5.1, notiamo che malgrado il fatto che il punto di vista è quello del narratore, espresso nella prima persona singolare "I" e "me", la terza persona singolare, "him", "he" e "his" sono i pronomi che ricorrono più frequentemente. Questo fatto spiega che l'oggetto della narrazione da parte di Robinson sia Friday, quindi l'"Altro" è reso dal punto di vista

del narratore. Ciò è anche dimostrato dall'alta frequenza del pronome soggetto di terza persona (19 volte) rispetto all' "I" di Robinson (17 volte), come mostrato nella Figura 5.1.

Un altro elemento che rivela la centralità di Robinson come narratore è il suo sguardo indagatore per ottenere la maggiore quantità di informazioni sull' "Altro" che è provato dalla funzione deittica della terza persona singolare soggetto "he", riferito a Friday, all'inizio del brano. Questo pronome sposta l'attenzione del lettore sul soggetto della descrizione di Robinson, perciò funziona come elemento cataforico nel discorso. L'iniziale "he" seguito dalla lunga lista di aggettivi descrittivi e frasi nominali conferisce una sorta di climax che culminerà, finalmente, con l'attribuzione del nome "Friday", cosa che avverrà solo ventitré righe più avanti, nel secondo paragrafo, dove il nome "Friday" si fonde con il pronome oggetto di terza persona "him". "He", le descrizioni e i riferimenti a "him" stimolano l'immaginazione del lettore e la sua partecipazione, mentre pian piano l' "Altro" si va delineando e il cui ritratto completo è dato con l'attribuzione di un nome personale, naturalmente secondo la prospettiva del colonizzatore occidentale. Inoltre, la centralità di Robinson è anche rinforzata dalla scelta di verbi transitivi, quando si riferisce a sé stesso. Questi verbi sono associati al pronome soggetto di prima persona "I", mentre l'uso dei verbi intransitivi è associato unicamente a Friday, come le Tavole (a) e (b) dimostrano:

a) Pronome soggetto di prima persona singolare *I* e uso dei verbi transitivi:

<i>Beckoned to him to come with me / with my hand to come away</i>	r. 35
<i>Began to speak to him</i>	r. 22
<i>Called him</i>	r. 23
<i>Gave him some milk / a cake of bread</i>	rr. 26, 27
<i>Let him know</i>	rr. 21, 22, 24
<i>Let him see me drink</i>	r. 26
<i>Teach him</i>	r. 22
<i>Taught him</i>	rr. 24, 25
<i>Saved his life</i>	r. 23
<i>Understood him</i>	rr. 20 - 21
<i>Would give him some clothes</i>	r. 30

b) Verbi intransitivi riferiti a *he* / Friday:

<i>Awoke again</i>	r. 13
<i>Came out</i>	r. 14
<i>Came running</i>	r. 15
<i>Had slumbered</i>	r. 13
<i>He lived</i>	r. 20
<i>Laying himself down</i>	r. 15
<i>Seemed very glad</i>	rr. 30 - 31
<i>Smiled</i>	r. 5
<i>Was a comely</i>	r. 1
<i>Was stark naked</i>	r. 31

Per concludere, queste sono le strategie narrative impiegate da Defoe per coinvolgere i propri lettori nella scoperta di Friday da parte di Robinson e per collocare Robinson al centro della narrazione mentre descrive l' "Altro".

Dopo aver esplorato il brano di Defoe, gli studenti sono pronti per apprezzare un altro tipo di diario di viaggio, ossia quello di Bidisha, scritto durante il suo lungo soggiorno a Venezia. Durante l'estate del 2004, la giornalista e scrittrice di origine bengalese ha avuto l'occasione di essere ospite in un palazzo veneziano di proprietà della famiglia Berone, ovvero della famiglia della sua amica Stefania. Dopo un po' di tempo trascorso nel nobile palazzo, Bidisha decide di traslocare e vivere da sola in un piccolo appartamento non lontano dalla zona universitaria di Ca' Foscari per poter fare esperienza diretta di Venezia in modo più indipendente.

L'estratto è preso da una delle ultime sezioni del diario di viaggio, quando Bidisha si trova spesso ad esprimere delle valutazioni sulla sua intera esperienza.

Bidisha, (2008), *Venetian Masters. Under the Skin of the City of Love*, Chichester: Summersdale. Cap. 12; pp. 237 – 238.

- 1 I'm exactly halfway through my stay and I've enjoyed my time here. I love the
- 2 beauty around me. I don't see it merely as a false mask hiding some 'real' crumbling
- 3 face, nor are the churches nothing more than dusty museums of forgotten relics. The
- 4 beauty here is real; even a builder's boat loaded with shovels and hammers looks dainty
- 5 as it bobs stiffly around a corner. An immense and blissful calm has descended since I
- 6 moved into my studio in the *campiello* and I love living alone. The weekends bring
- 7 packages of goodies from home so the postman, a friendly, comfortable-looking man
- 8 in his forties – perhaps a bit simple? – raps on the door and shouts '*Posta!* Miss
- 9 Bidisha? A package for you! I think it's from your mother!' up at my window. He can

10 be heard doing this for lucky recipients all over San Polo, a sort of mobile personal
 11 information service. I've turned out to be good with money, which is something I never
 12 expected, having frittered away nearly every penny I made when I was younger. I've
 13 discovered the ascetic inner me: frugal of food and finance, disciplined in work and
 14 exercise – and clean! Astounding. I certainly set no precedent for it before. I love
 15 having no television and find that not only do I not miss it, but that the new films I see
 16 outside I experience with greater attention, sensitivity and patience than before. I am
 17 never lonely. It is refreshing too to be in a place where people are not afraid of the
 18 streets or the darkness and don't live their lives crippled with the imagined terrors that
 19 re so common in a larger city. And thanks to the patronage of Stef's family I can see
 20 that there is a certain (narrow) stream of Venetian society which, as the cliché goes, is
 21 truly serene, civilised, unslazy, intelligent, polished and composed.

22 Underneath the cordiality, however, there is a crabbed conservatism which is
 23 dismaying in its obviousness, its hypocrisy and in the speed with which Venetians can
 24 switch from the former mode to the latter. And so much of the pleasantness of daily
 25 life here is linguistic: it's to be found in the easily flowing orders, questions enquiries,
 26 purchases please, thank yous, remonstrations and avowals that form part of any
 27 person's rota of quotidian errands and arrangements. These are hard to adopt with any
 28 naturalness if you're a stranger, no matter how good your Italian is especially from
 29 someone who so obviously – racially – has no claim to familiarity with Italian culture.

Come esplicitamente dichiarato nel titolo del romanzo, il diario di viaggio di Bidisha è, in realtà, una netta critica dei Veneziani. Il titolo è diviso in due frazioni: (a) *Venetian Masters* e (b) *Under the Skin of the City of Love* e l'effetto suona come un ossimoro e, in effetti, la scrittrice offre due visioni contrastanti di questa città italiana. La prima parte del titolo ci riporta ad un'immagine positiva di Venezia, che ci fa tornare subito alla mente l'arte suprema degli artisti che lì vissero e operarono e che furono ispirati dal fascino di quel luogo. La preposizione "under" collocata all'inizio della seconda parte, invece, mira a insinuare che la bellezza di quella città, famosa nel mondo come "città dell'amore", sia, in realtà, viziata da qualcosa che, in maniera subdola, è nascosta e che l'autrice ci spiegherà nel dettaglio attraverso la lettura del suo diario di viaggio. L'obiettivo dell'analisi stilistica degli studenti è di esplorare le strategie linguistiche adottate da Bidisha per illustrarci Venezia come un luogo a due facce, ossia il posto più bello e romantico del mondo, ma anche il più insidioso che l'autrice abbia mai visitato.

Poiché il libro è scritto in forma di diario, il brano è narrato in prima persona singolare e, quindi, il punto di vista è necessariamente quello di Bidisha. Ciò che ella subito sottolinea è la "bellezza" intorno a lei. Questa è percepita come una qualità intrinseca a Venezia, presente in ogni suo dettaglio, non necessariamente in un frammento di arte, ma anche nel comportamento, per esempio, del postino. La parola "beauty"

è chiaramente affermata dall'inizio (riga 2) ed è l'elemento di maggiore importanza nel resoconto di Bidisha della sua esperienza a Venezia. La scrittrice pensa che vivere totalmente immersa in quella bellezza inevitabilmente scateni un ciclo virtuoso che rende bello qualsiasi dettaglio e, di conseguenza, anche ella stessa si sente permeata da tanta bellezza. Questa idea ci è data attraverso tutta una lunga serie di esempi che abbondano di aggettivi descrittivi. Le considerazioni di Bidisha possono essere schematizzate come illustra la Figura 5.2:

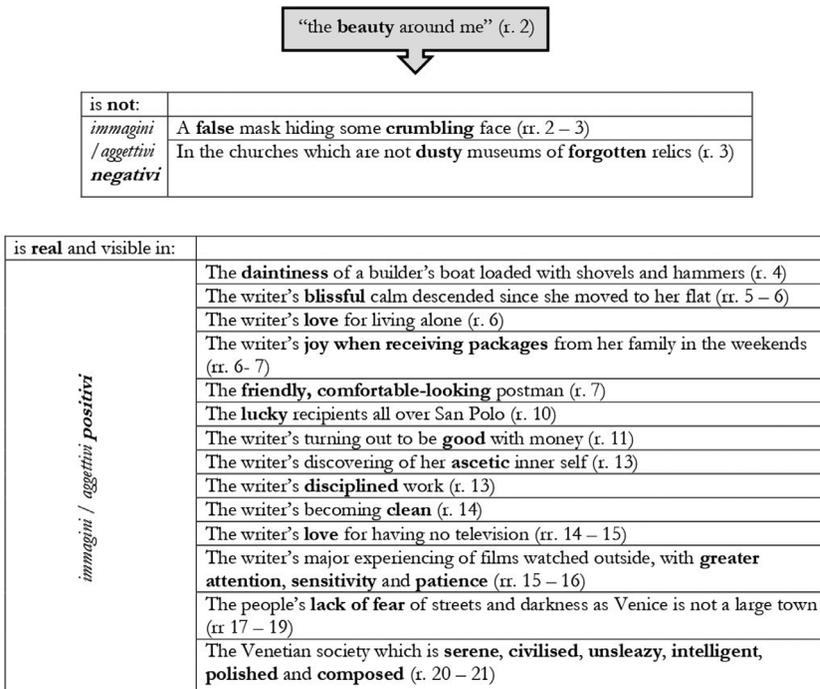


Fig. 5.2. Schema delle considerazioni di Bidisha.

Lo schema mette in risalto che la percezione della bellezza da parte della scrittrice ("the beauty around me", r. 2) sia il punto di partenza di una lunga serie di osservazione su Venezia e i Veneziani, dapprima espresso attraverso la negazione di aspetti negativi (quindi elementi assenti), ovvero una serie di litoti: "beauty is not" che viene seguita da una serie di aggettivi negativi (*false, crumbling, dusty, forgotten*). In secondo luogo, Bidisha fornisce una lunga serie di esempi riferentesi a qualità positive della città e agli effetti che tutta questa bellezza provocano in lei. In questa seconda sezione, la scrittrice si concentra su immagini e aggettivi positive, come evidenziato dal mio neretto.

In buona sostanza, Bidisha prima impiega le strategie per definire ciò che Venezia non è, per procedere con una lunga lista di aspetti positivi nella seconda parte. Partendo da ciò che non è, quindi attraverso le litoti, ci prepariamo ad un pieno apprezzamento di ciò che realmente c'è e viene descritto. Questa strategia comunicativa ci predispone come lettori verso sensazioni positive via via che si procede con la lettura.

Malgrado tutta questa positività verso gli effetti della bellezza di Venezia, alla fine della prima parte fa la sua comparsa un aggettivo apparentemente insignificante, ma che opera come punto di svolta nel discorso. La sua importanza solo apparentemente minore è più avanti rinforzata dal fatto che viene racchiuso tra parentesi, come se non fosse davvero così importante nella celebrazione di tanta bellezza. L'aggettivo in questione è "*narrow*", riga 20 e il suo effetto è come di rottura nella descrizione della magnificenza di Venezia. Porta dritti dritti i lettori alla seconda parte del brano dove, proprio come avviene nel titolo del romanzo, si rivela l'inaffidabilità della città italiana.

La rottura è introdotta da una preposizione iniziale, "*underneath*" (r. 22) che, come appena menzionato, è ulteriormente rinforzata dall'avverbio "*however*", nella stessa riga, che, per definizione, si usa per aggiungere un commento che contrasti con ciò che è stato appena asserito⁶. Infatti, in questa seconda parte, l'autrice non risparmia critiche taglienti verso i Veneziani e, alla fine, verso la cultura italiana. In questa sezione, il termine che controbilancia l'iniziale "*beauty*" è "*conservatism*" (r. 22), rinforzato dall'aggettivo "*crabbed*" che lo precede. Il "*crabbed conservatism*" è l'altra faccia della "*cordiality*" (r. 22), un termine che riassume le maniere esterne dei Veneziani. Il termine "*cordiality*" fa coppia con "*hypocrisy*" (r. 23) e, per concludere, con "*pleasantness*" (r. 24). Bidisha spiega che l'amabilità è una qualità che, sebbene sia "quotidiana", è soltanto "linguistica" (rr. 24 -25): ciò che la scrittrice tenta di far comprendere è la sua impressione sulla gentilezza che i Veneziani mostrano quando si avvicinano alle persone, ma che, in realtà, questo modo di essere è solo una formalità, non è sincera. Il "*crabbed conservatism*" dei Veneziani, perciò, funziona come "*the beauty*" che abbiamo già analizzato nella prima sezione, ovvero scatena una lista di esempi che, però, adesso possiedono connotazioni negative. Secondo la scrittrice anglo-

⁶ Cfr. lemma *however*, Collins Online Dictionary: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/however>.

bengalese, i Veneziani sono ipocriti nella loro rapida trasformazione dalla loro naturale eleganza e bellezza al loro “contorto conservatorismo”, perciò quelle loro maniere aggraziate sono solamente una superficie “*underneath*” si nasconde la loro vera natura ipocrita. Ciò che costerna Bidisha ancor di più è la dichiarata impossibilità per qualsiasi non veneziano, e, in senso più ampio, non italiano, comprendere tutto questo e, quindi, adottare quelle maniere complesse con “*naturalness*” (r. 28). Detto in poche parole, per Bidisha è assolutamente impossibile per un forestiero stabilire un “principio cooperativo” quando si comunica coi Veneziani⁷. Questa amara conclusione contiene anche un’altra serie di implicazioni che la scrittrice esprime con l’avverbio “*racially*” (r. 29), e che apre alla considerazione secondo cui i Veneziani, e gli Italiani in generale, si considerano come una “razza” a parte, capace di escludere totalmente qualsiasi forestiero con absolutezza dal loro circolo di presunta superiorità. La seconda parte del passo può essere schematizzata come illustrato nella Figura 5.3:

Per concludere, l’attenzione degli studenti dovrebbe essere focalizzata sulla struttura del brano, che è chiaramente divisa in due parti nettamente separate. La prima parte è *positiva* e illustra tutte le sfumature della bellezza veneziana, la seconda è *negativa* poiché rivela il volto reale del tradizionalismo e dell’ipocrisia “sotto la pelle” della cordialità veneziana. La morale della storia, secondo Bidisha, è che è veramente impossibile per qualsiasi straniero capire fino in fondo i Veneziani, e gli Italiani in generale, e che vivere nella “città dell’amore” è un’esperienza non facile per gli stranieri, non importa quanto buono sia il proprio italiano. La conclusione è dolorosa e inappellabile: è una questione di “razza”.

Il lungo discorso di Bidisha sulla “bellezza” intorno a lei presentato nella prima parte è funzionale alle considerazioni amare della seconda sezione, soprattutto per la deduzione finale poco lusinghiera. La scrittrice ha adottato una ben nota strategia, la *captatio benevolentiae*:⁸ una considerazione “diplomatica”, cioè, ella ha preferito introdurre prima i dettagli positivi per ingraziarsi il lettore. In questo modo, il lettore riceve una

⁷ Per una breve definizione di “cooperative principle”, cfr. Nørgaard, N., Montoro, R., Busse, B., (2010), *Key Terms in Stylistics*, Continuum: Londra, New York; pp. 67 – 69

⁸ Come sostiene K. Wales nel suo *A Dictionary of Stylistics*, la *captatio benevolentiae* è presente all’inizio di un’orazione (= “esordio” o “premessa”) e una delle sue funzioni è “di mettere l’ascoltatore nella giusta predisposizione mentale ‘catturandone le buone intenzioni’”, (Wales, 2016 [1990]: 150; la traduz. è mia).

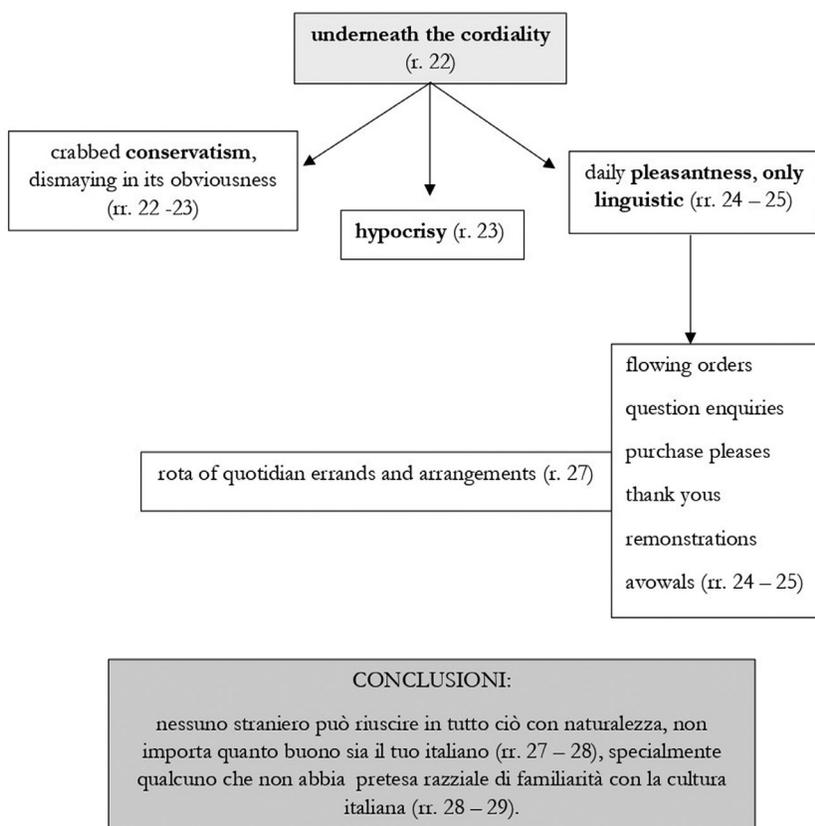


Fig. 5.3. Schema delle considerazioni di Bidisha nella seconda parte del brano.

“brutta notizia” con una certa apertura mentale che è stata resa possibile grazie alle preve considerazioni positive sulla materia in questione. Al contrario, parlare di qualcosa in termini negativi dall’inizio maldispone l’audience e la porta ad un’immediata chiusura mentale. È chiaro che le considerazioni finali di Bidisha sono spiacevoli per i Veneziani (e per gli Italiani), ma grazie all’esaltazione iniziale della bellezza veneziana, la scrittrice ha indubbiamente trovato un modo efficace per dare voce alla sua amara conclusione, senza offendere troppo i sentimenti delle persone in questione. In questo modo, Bidisha riesce a riportare tutte le sue considerazioni sui Veneziani senza correre il rischio di passare ella stessa per razzista contro gli Italiani.

L’analisi stilistica dello sguardo di Bidisha sull’ “Altro” è abbastanza complesso, diversamente dalla visione che ha Robinson di Friday, perché non è “bianco e nero”, ma contiene ombre e contrasti.

Anche Bidisha, come Defoe, adotta la strategia RNAD/P, che è maggiormente concentrata nelle righe 25 – 27, quando elenca gli atti di discorso linguistico osservati a Venezia. Adottando questa strategia, la scrittrice conferma il suo totale controllo della narrazione e, soprattutto, la non importanza di fornire dettagli su ogni atto di discorso in una forma diretta, perché ciò che conta in questo tipo di scrittura è il pensiero dello scrittore. Questa strategia, come già menzionato, è adatta per i diari come genere e, per estensione, per i diari di viaggio.

Attività di consolidamento in classe

Dopo l'analisi stilistica dei due brani, con l'obiettivo di mettere in pratica quanto esplorato e in maniera creativa, gli studenti potrebbero essere invitati a scrivere delle esperienze avute in viaggio in forma di aneddoti. Possono anche inventare un aneddoto, ma dopo essersi accuratamente documentati su un luogo prescelto, sulle persone che vi vivono e le loro abitudini. Ove possibile, gli studenti dovrebbero condividere qualche esperienza riportando le abitudini della gente locale e, in caso di impressioni negative, viene richiesto loro di "ammorbidire" il tono facendo una premessa che presenti i lati positivi dell'esperienza.

Nel loro compito, gli studenti dovranno fare uso delle strategie quali l'uso della prima persona singolare come voce narrante e la descrizione dei luoghi e delle persone incontrate, fornendo anche valutazioni personali su ciò che hanno osservato durante il soggiorno e le conversazioni con la gente del luogo. La lingua che sarà utilizzata dovrà attenersi alle strategie linguistiche usate da Defoe e Bidisha e analizzata nei due brani, per esempio (a) prima persona narrativa, (b) descrizioni usando la negazione (litote) seguite da descrizioni reali e (c) strategie di RNAD/P per rinforzare la centralità del narratore.

PROPOSTA DIDATTICA 5

Obiettivo: focalizzarsi sulle strategie linguistiche per descrivere l' "Altro"

Attività n. 1

Scrivi un aneddoto su un tuo viaggio. Usa non più di 300 parole, scrivi in forma di diario, o di blog. Descrivi il luogo che hai visitato e delle

usanze locali che ti hanno colpito maggiormente. Spiega perché ti hanno colpito. Scrivi la tua narrazione in prima persona singolare.

Attività n. 2

Utilizzando non più di 300 parole, scrivi in forma di diario di viaggio di qualche evento insolito, o negativo, nella tua vita che sia avvenuta durante uno dei tuoi viaggi. Usa la prima persona singolare. Cerca di usare la forma “non” nelle descrizioni, o la litote, così da evitare di essere troppo negativo o scortese.

Attività n. 3

In non oltre 300 parole, scrivi un blog circa un evento che ti è accaduto durante uno dei tuoi viaggi, focalizzandoti sulle abitudini locali che ti hanno colpito in quanto diverse dalle tue. Usa la prima persona singolare.

Conclusioni

Malgrado le differenze e le distanze spazio-temporali, Defoe e Bidisha condividono alcune strategie linguistiche in quanto scrittori di diari di viaggio. In sintesi, esse sono:

- a) la prima persona singolare intradiegetica;
- b) una serie di descrizioni date dall'uso della negazione “not” seguita da descrizioni chiaramente positive dell' “Altro”;
- c) strategie RNAD/P per riassumere un evento e dare espressione al controllo totale dell'autore sull'azione.

L'analisi stilistica comparativa dei due brani ha mostrato come Robinson e Bidisha siano due autori interessati a tutto ciò che li circonda e i brani selezionati possono fornire gli studenti di una buona base per familiarizzare con gli strumenti che i due scrittori hanno impiegato, ovvero le strategie linguistiche usate per descrivere e per riflettere sul modo in cui l' “Altro” viene percepito dal punto di vista dell'osservatore. Inoltre, il brano di Bidisha è particolarmente utile in una classe di studenti italiani perché può stimolare una riflessione su come gli Italiani sono percepiti dagli stranieri. In *Robinson Crusoe*, l' “Altro” è rappresentato da Friday, mentre in *Venetian Masters* l' “Altro” siamo noi Italiani.

Bibliografia

- BIDISHA, (2008), *Venetian Masters. Under the Skin of the City of Love*, Chichester: Summersdale.
- COETZEE, J. M. (1986), *Foe*, New York: Viking Press.
- FARR, J. S., (2017), "Colonizing Gestures: Crusoe, the Signing Sovereign", in *Eighteenth-Century Fiction*, Volume 29, n. 4, estate 2017; pubblicato dalla University of Toronto Press; pp. 537 – 562; <https://muse.jhu.edu/article/663233>; (ultimo accesso: 13 maggio 2020).
- FULTON, G. D., (1994), "Dialogue with the other as potential and peril in *Robinson Crusoe*", in *Language and Literature* SAGE, 1994 3 (1), 1- 20, © Longman Group UK Ltd 1994 0963-9470/03101001/S3.50.
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/however>; per voce: "however"; (ultimo accesso: 28 maggio 2020).
<https://www.ingleseperitaliani.jimdofree.com/letteratura-4-anno/defoe/robinson-meets-friday/>; (per il brano antologico tratto da *Robinson Crusoe*); (21 maggio 2020).
- LAMBROU, M., Durant, A., (2014), "Media Stylistics", in *The Cambridge Handbook of Stylistics*, Cambridge: Cambridge University Press; pp. 503 – 519.
- LEECH, G., Short, M., (2007 [1981]), *Style in Fiction*, Harlow: Pearson Education Ltd.
- NØRGAARD, N., Montoro, R., Busse, B., (2010), *Key Terms in Stylistics*, Continuum: London, New York.
- RICHETTI, J., (ed.), (2018), *The Cambridge Companion to "Robinson Crusoe"*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SAID, E. W., (1989), "Representing the Colonized: Anthropology's Interlocutors", in *Critical Inquiry*, Vol 15, N. 2 (inverno 1989); pubblicato da: The University of Chicago Press; pp. 205 – 225; <https://www.jstor.org/stable/1343582>; (ultimo accesso: 11 maggio 2020).
- WALCOTT, D. (1980), *Remembrance and Pantomime*, New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- WALES, K., (2016 [1990]), *A Dictionary of Stylistics*, London and New York: Routledge.
- WHEELER, R., (1995), "'My Savage', 'My Man': Racial Multiplicity in *Robinson Crusoe*", in *ELH*, Volume 62, n. 4, inverno 1995, Johns Hopkins University Press.
- WIDDOWSON, H. G., (1986 [1975]), *Stylistics and the Teaching of Literature*, Essex: Longman.

Conclusioni finali

La ricerca e l'innovazione vanno di pari passo e l'istruzione è solo uno dei tanti ambiti dove l'arricchimento culturale e i miglioramenti ad ampio spettro sono necessari. La scuola rappresenta il futuro delle giovani generazioni ed è il luogo privilegiato dove esse possono sperimentare come reagire ai cambiamenti e alle sfide del nostro tempo. Questo libro ha voluto offrire degli spunti di riflessione e degli esempi concreti su come arricchire la didattica della letteratura inglese nei licei italiani proponendo sia un metodo che dei contenuti. I nostri licei sono ancora delle scuole preposte a fornire una preparazione di base per una futura scelta specialistica universitaria e, per questo, la realtà dimostra che è una "buona pratica" mantenere un tipo di insegnamento diacronico dell'evoluzione della letteratura per garantire una base di conoscenza e una risposta ai perché dei fatti storico-letterari. Tuttavia la letteratura inglese si limita troppo spesso ad una selezione di autori "britannici", senza tenere conto della dimensione globale della lingua e, conseguentemente, delle letterature in lingua inglese. È un fatto assodato: è fuorviante parlare di letteratura inglese ed ignorare che di essa si debba ormai parlarne al plurale. Neanche il Ministero dell'Istruzione, ormai da anni, impone più dei programmi "canonici" prestabiliti, né impone delle metodologie per svolgerli in classe. Il docente è libero di reinventare il programma e dovrebbe farlo guardando la realtà della globalizzazione, dei flussi migratori, dell'aumento degli stranieri in Italia e nelle sue scuole. E al docente dovrebbe anche stare a cuore non fornire risposte predigerite quando si propone un testo letterario, quanto piuttosto, mettendo l'alunno al centro del suo apprendimento, stimolarne le capacità di osservazione, analisi e creatività. È, dunque, fuorviante trasmettere l'idea che il centro di trasmissione della cultura, letteratura e lingua sia il

Regno Unito, mentre, invece, appare più aderente alla realtà trasmettere l'idea che ci sono ormai molti centri di propulsione e tante diversità che forniscono arricchimento. Questa visione educa al cosmopolitismo, alla pluralità, all'inclusione, alla curiosità, al senso profondo dell'umanità, o, per dirla come A. Ghosh, addirittura alla "xenofilia". Le nuove generazioni hanno bisogno di vedere il mondo come un luogo dove le diversità e il pluralismo sono una ricchezza e ciascuno di noi è una parte importante di umanità che si adopera attivamente al processo di costruzione del mondo. Dove, se non a scuola, affrontare tutto questo? Dove, se non a scuola, sperimentare, anche con la letteratura, l'esercizio di cittadinanza mondiale che non promuoverà mai l'uniformità, ma la tolleranza?

Se fino ad ora abbiamo riflettuto sui programmi, dunque sui contenuti, è venuto il momento di fare il punto sul metodo per affrontarli. Questo testo, come abbiamo visto nella teoria esposta nella seconda parte e nella pratica delle proposte didattiche nella terza, vorrebbe offrire la possibilità di far "dialogare" testi tradizionali con testi di autori di letteratura mondiale in inglese. Tale "intertestualità comparativa" può essere portata avanti con l'impiego della stilistica, una disciplina "ibrida" che usa la scientificità dei metodi apportati dagli studi linguistici per analizzare il testo letterario come "discorso". Ciò equivale a demistificare la sacralità del testo letterario e a proporlo in classe come atto di discorso che può essere analizzato come si analizzerebbe qualsiasi atto di espressione linguistica. Il compito principale del docente innanzi al testo letterario in classe è portare gli studenti a capire perché *quel* linguaggio è così speciale e quali siano le strategie linguistiche operate dall'autore per conferire ulteriore significato a ciò che appare sulla superficie e perché siano state operate quelle determinate scelte linguistiche, invece di altre simili, per arricchire di significato il testo. Gli studenti osserveranno come il linguaggio letterario devii dal linguaggio ordinario. La stilistica è, pertanto, un valido metodo di analisi linguistica in contesti di inglese come lingua straniera proprio perché si focalizza sul linguaggio e, dunque, offre anche un valido supporto all'acquisizione della L2. La stilistica, infatti, porta l'attenzione degli studenti anche al contesto del discorso, dunque al genere e al registro e li aiuta a comprendere la dimensione creativa del linguaggio impiegato, di come il linguaggio "operi" per costruire significato.

Un costante riferimento al metodo stilistico in classe, anche in una classe di liceo, attiva un processo di consapevolezza linguistica e, di conseguenza, di consapevolezza letteraria. Inoltre, giacché gli studenti si focalizzeranno sulle abilità di ricerca empirica, la stilistica li aiuterà

a capire come sviluppare un'opinione basata su fatti e a farli esercitare nella retorica. L'impiego della stilistica nella didattica, infatti, implica un graduale potenziamento della consapevolezza linguistica nei discenti e fornisce loro le giuste abilità per sostanziare le proprie osservazioni, per essere assertivi nell'esposizione delle proprie analisi con un lessico via via più appropriato. Una pratica di questo tipo mette l'apprendente al centro dell'attenzione didattica, facendolo sentire protagonista delle sue analisi, che non sono "impressioni" basate sulle sensazioni soggettive e non dimostrabili. La pratica della stilistica può essere un grande contributo contro il pensiero massificato e può essere un valido sostegno per combattere la crisi culturale di cui è così pesantemente vittima il nostro Paese.

La terza parte del presente testo propone cinque casi di intertestualità comparativa, ovvero cinque possibili proposte didattiche, ciascuna di esse con attività conclusive di consolidamento e pratica creativa, su come applicare la stilistica come metodo per comparare un testo tradizionale con un testo di uno scrittore di letteratura mondiale in inglese. Ecco il quadro sinottico di quanto proposto:

Autori	Brani tratti da	Analisi stilistica di
Charles Dickens vs. Nayyirah Waheed (Instapoetry)	<i>David Copperfield</i> diciassette poesie tratte da <i>Salt e Nejma</i>	Strategie linguistiche per catturare l'attenzione del lettore (osservando i parametri editoriali imposti)
James Joyce vs. Ha Jin	<i>Ulysses</i> <i>Winds and Clouds over a Funeral</i>	Uso "creativo" dell'inglese
James Joyce vs. Chimamanda Ngozi Adichie	<i>Dubliners</i> <i>A Private Experience</i>	Epifanie
William Shakespeare vs. Wystan H. Auden vs. Elif Shafak	<i>Romeo and Juliet</i> <i>O Tell Me the Truth about Love</i> <i>The Forty Rules of Love</i>	Dire la verità sull'amore
Daniel Defoe vs. Bidisha	<i>Robinson Crusoe</i> <i>Venetian Masters</i>	Lo sguardo dell' "Altro"

Senza alcuna pretesa di aver trovato le risposte ai problemi che possono presentarsi nella didattica della letteratura inglese nei licei italiani, questo testo ha voluto proporre delle riflessioni e anche delle proposte pratiche per incoraggiare l'arricchimento dei programmi. Certamente la scuola italiana ha anche molti altri problemi, peraltro presentati anche dai docenti intervistati, come l'inadeguatezza delle ore di insegnamento a settimana, la promozione di aggiornamenti dei docenti in preruolo e in ruolo organizzati da enti specializzati – o università – così come incoraggiare opportunità per gli insegnanti di condivisione delle proprie esperienze e progetti, magari potendo utilizzare la “carta del docente” del Ministero anche per frequentare corsi universitari all'estero per il proprio arricchimento culturale e professionale, dove i docenti possano partecipare attivamente a conferenze e laboratori di alta qualità.

Ulteriori ricerche potrebbero essere condotte per indagare nel campo della teoria della *reader response* nelle classi di liceo, anche se già implementare l'impiego della stilistica potrebbe rappresentare un passo avanti nell'innovazione didattica. Non solo: la pandemia del Covid-19 ha necessariamente portato dei cambiamenti nella didattica, come l'introduzione della DaD (didattica a distanza), e ha spinto i docenti ad adeguarsi alle necessità dell'emergenza. Una nuova frontiera della ricerca didattica è stata, ovviamente, la creazione di materiali interattivi, sia in diretta che in differita, per una didattica mista che si adeguasse alle esigenze della pandemia. Ma la ricerca potrebbe anche continuare concentrandosi sulla pianificazione di lezioni che vedano l'impiego della stilistica come mezzo per una intertestualità comparativa impiegando il cosiddetto Learning Management System (LMS),¹ che consente agli studenti di seguire interattivamente le lezioni senza la presenza fisica in classe. Il Covid ci ha portato le lezioni via Zoom, Google Meet e altre piattaforme nella quotidianità, quindi a scoprire che esistono molte piattaforme di *gamification*² gratuite disponibili sul Web per preparare le lezioni introducendo test per attestare il grado di

¹ Learning Management System (LMS) è il nome dato a qualsiasi piattaforma applicativa (o set di programmi) che consente alle persone di seguire corsi di apprendimento online. Queste piattaforme sono estremamente flessibili e perciò ideali per docenti e studenti per programmare lezioni e ottenere obiettivi didattici. Attraverso queste piattaforme è possibile preparare lezioni, consentire l'accesso agli studenti, condurre lezioni online, condividere testi e test.

² Gamification è il nome adottato per indicare l'uso di elementi simili al gioco che siano finalizzati al rilevamento del grado di attenzione di chi segue una lezione online e

attenzione, comprensione e apprezzamento del testo, nonché per stimolare e migliorare il grado di competenza linguistica degli studenti che rispondono ai test. La stilistica può essere efficacemente utilizzata con LMS per rendere gli studenti capaci di portare avanti analisi del testo e condividere materiali da loro elaborati, magari con l'inserimento, da parte del docente, di test di autovalutazione che possono essere svolti singolarmente, o in gruppo.

Tutti gli strumenti elencati possono essere oggetto di futura riflessione, ma al centro del nostro discorso rimane aperta la sfida nei licei italiani di un'apertura dei programmi agli scrittori di letteratura mondiale in lingua inglese tramite un dialogo con autori tradizionali (per non perdere la "buona pratica" della letteratura diacronica ai fini di una preparazione di base) condotto con l'uso della stilistica. Nessuna lingua, come l'inglese, per ragioni storiche e sociali, ha creato tanta "globalizzazione" linguistica e tanta "glocalizzazione" sia linguistica che letteraria. Sta ai docenti raccogliere la sfida di prendere per mano gli studenti e condurli in luoghi nuovi e inesplorati e dare loro gli strumenti sempre più adeguati per decodificarli.

per svolgere test di verifica. Lo scopo della gamification è quello di coinvolgere gli studenti a livello empatico.

CONSIGLIO SCIENTIFICO-EDITORIALE
SAPIENZA UNIVERSITÀ EDITRICE

Presidente

UMBERTO GENTILONI

Membri

ALFREDO BERARDELLI
LIVIA ELEONORA BOVE
ORAZIO CARPENZANO
GIUSEPPE CICCARONE
MARIANNA FERRARA
CRISTINA LIMATOLA

COMITATO SCIENTIFICO
SERIE FORMAZIONE

Responsabile

SILVIA TATTI (Roma, Sapienza)

Membri

ANNA LABELLA (Roma, Sapienza)
SIRIO CICCACCI (Roma, Sapienza)

Opera sottoposta a peer review. Il Consiglio scientifico-editoriale assicura una valutazione trasparente e indipendente delle opere sottoponendole in forma anonima a due valutatori, anch'essi anonimi. Per ulteriori dettagli si rinvia al sito: www.editricesapienza.it

This work has been subjected to a peer review. The Scientific-editorial Board ensures a transparent and independent evaluation of the works by subjecting them anonymously to two reviewers, anonymous as well. For further details please visit the website: www.editricesapienza.it

COLLANA STUDI E RICERCHE

Per informazioni sui volumi precedenti della collana, consultare il sito:
www.editricesapienza.it | *For information on the previous volumes included
in the series, please visit the following website: www.editricesapienza.it*

126. Costruire, violare, placare: riti di fondazione, espiazione, dismissione
tra fonti storiche e archeologia
Attestazioni a Roma e nel *Latium Vetus* dall'VIII a.C. al I d.C.
Silvia Stassi
127. Complexity of Social Phenomena
Measurements, Analysis, Representations and Synthesis
Leonardo Salvatore Alaimo
128. Etica ebraica e spirito del capitalismo in Werner Sombart
Ilaria Iannuzzi
129. Trauma Narratives in Italian and Transnational Women's Writing
edited by Tiziana de Rogatis and Katrin Wehling-Giorgi
130. Percorsi in Civiltà dell'Asia e dell'Africa II
Quaderni di studi dottorali alla Sapienza
a cura di Marina Miranda
131. Letture di Spinoza per il nuovo millennio
a cura di Pina Totaro e Giovanni Licata
132. Lessico Leopardiano 2022
a cura di Valerio Camarotto
133. Años ardientes y míticos
El hispanismo italiano y los poetas de la Edad de Plata
Andrea Blarzino
134. Mosaico insulare
Verbi e modi contemporanei del racconto cubano
a cura di Mayerín Bello e Stefano Tedeschi
135. Parola al testo
Percorsi interdisciplinari di critica del testo
*a cura di Olena Igorivna Davydova, Aliza Fiorentino, Giulia Lucchesi, Simone
Muscionico, Mariangela Palombo*
136. Stilistica e letterature del mondo in lingua inglese
nella didattica dei licei italiani
Isabella Marinaro

Questo testo, frutto di un'accurata ricerca e basato anche sulle esperienze personali dell'autrice, si rivolge essenzialmente, ma non esclusivamente, ai docenti di letteratura inglese nei licei italiani. L'intento è quello di attivare una profonda riflessione sulla effettiva realtà della docenza della letteratura inglese per invitare gli insegnanti a scardinare il "canone" sia letterario, che linguistico, ancora attualmente troppo incentrato sull'insegnamento diacronico della letteratura britannica e, in qualche raro caso, americana. L'obiettivo è quello di suggerire un *metodo* e dei *contenuti* che possano contribuire ad accrescere la consapevolezza linguistico-letteraria negli adolescenti italiani attraverso l'impiego della stilistica come metodo per "mettere in dialogo" autori e brani tradizionali con gli innumerevoli scrittori in inglese dal mondo intero. Il testo si apre con un'analisi del contesto di partenza e continua con la presentazione della stilistica e dell'importanza delle letterature mondiali in lingua inglese nei programmi liceali italiani. A conclusione, vengono fornite cinque proposte didattiche. Il "dialogo tra testi" e la scoperta di voci parlanti in inglese e provenienti dall'intero pianeta aiuterebbero gli adolescenti ad aprirsi ad una dimensione etica di pluralismo e cosmopolitismo coi mezzi scientifici dell'approccio stilistico.

Isabella Marinaro insegna inglese nei licei italiani da oltre trent'anni. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze del Testo/Anglistica, presso Sapienza e le sue maggiori aree di interesse sono la ricerca nella didattica delle letterature in lingua inglese nei licei italiani e la stilistica applicata all'insegnamento di queste letterature. Ha pubblicato per *Il Tolomeo* (Ca' Foscari), per Sapienza (interessandosi anche di *ecocriticism*), per Alma Mater (Università di Bologna), Bloomsbury e per *l'International Journal of Modern Philology* (dell'università polacca di Wrocław). Un altro dei suoi interessi è il Political Discourse Analysis, una branca del *Critical Discourse Analysis* applicata al linguaggio della politica. Ha preso parte al congresso PALA (Poetics and Linguistics Association) presso l'università di Liverpool, (2019) e al congresso dell'ESCL (Società di Letterature Comparete) presso Sapienza (2022).

ISBN 978-88-9377-278-5



9 788893 772785

