

ISTITUTO UNIVERSITARIO ORIENTALE

**ANNALI**

SEZIONE GERMANICA

diretta da Fernando Ferrara

---

COMITATO DI REDAZIONE

Giovanni Chiarini, Lidia Curti, Raffaella Del Pezzo, Laura Di Michele, Fernando Ferrara, Marino Freschi, Maria Grimaldi, Jeannette Koch, Ludovica Koch, Horst Künkler, Gemma Manganella, Jan Hendrik Meter, Ida Porena, Maria Rosaria Saquella, Marina Vitale, Luciano Zagari.

*Per ogni anno solare è prevista la pubblicazione di otto fascicoli.*

XXI, 1-2

1978

---

anglistica

a cura di

Lidia Curti, Laura Di Michele, Fernando Ferrara e Marina Vitale

---

AION

SEZIONE GERMANICA

anglistica

ca  
ne  
e-  
ne  
la  
in  
i-  
el  
io  
o-  
».  
ne  
n-  
a-  
a-  
e-  
l-  
l-  
-  
ti  
l-  
i  
-  
o  
-  
-  
-  
e  
-  
a

ISTITUTO UNIVERSITARIO ORIENTALE

# ANNALI

SEZIONE GERMANICA

XXI, 1-2



**anglistica**  
numero doppio speciale con gli

ATTI  
DEL I CONGRESSO NAZIONALE  
DELL'ASSOCIAZIONE ITALIANA  
DI ANGLISTICA

IST. UNIV. ORIENTALE

N. Inv. 53600

Dipartimento di Studi letterari  
e linguistici dell'Occidente.

NAPOLI 1978

ca  
ne  
e-  
ne  
la  
in  
i-  
el  
io  
o-  
>  
ne  
a-  
a-  
-  
i  
-  
i  
-  
o  
-  
-  
e  
-  
t

premessa

Questo fascicolo doppio di Anglistica è dedicato unicamente alla pubblicazione degli atti del I Congresso nazionale degli Anglisti universitari italiani.

Fin dall'inizio della sua pubblicazione Anglistica si è proposta di accogliere « la voce di quei centri di studio ... che, in Italia e all'estero, partecipano al dibattito sui problemi fondamentali del campo » e ha scelto come suo destinatario « l'uomo di cultura e di scuola, particolarmente ma non unicamente l'anglista ».

Gli atti del I Congresso dell'AIA — che rappresentano la testimonianza più complessiva e valida dell'anglistica italiana — sono quindi quanto di più significativo il nostro periodico potesse desiderare di pubblicare. La Redazione, nel ringraziare la Presidenza e il Consiglio Direttivo dell'AIA per il privilegio accordato ad Anglistica, è lieta di offrire ai suoi lettori questa preziosa documentazione di aggiornamento sullo stato degli studi nel campo.

Nel pubblicare gli interventi e le comunicazioni nell'ordine in cui si sono succeduti, Anglistica desidera contribuire alla fedele registrazione di un importante evento culturale e vuole sottolineare la sua adesione alla politica culturale dell'AIA che tende a ristabilire un equilibrio fra il peso culturale-scientifico degli studi letterari e culturali e quello degli studi sulla lingua inglese.

RELAZIONE DEL PRESIDENTE  
AL I CONGRESSO NAZIONALE  
DELL'ASSOCIAZIONE ITALIANA DI ANGLISTICA

Roma, 27 - 29 aprile 1978

*Il primo Congresso nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica si propone di dimostrare concretamente — o forse, più cautamente, si potrebbe dire di saggiare — il livello scientifico raggiunto dalla ricerca nel campo dell'anglistica in Italia; un livello che — se mi è consentito di esprimere un'opinione personale ma che credo ampiamente condivisa — ha ben poco da invidiare, per impegno, per ricchezza di contributi, per risultati, a quello raggiunto nel medesimo campo negli altri paesi non anglofoni, ed anche in quelli di cultura inglese. L'unico settore in cui siamo restati indietro rispetto agli altri paesi è stato nella capacità di far conoscere il nostro lavoro al di là dei confini dell'Italia — ed è uno dei compiti primari della nostra Associazione l'ovviare a questa deficienza.*

*Il Consiglio Direttivo dell'Associazione, riconoscendo la dignità e originalità scientifica raggiunta dalla ricerca non soltanto nel campo letterario ma anche in quello più specificamente linguistico, ha ritenuto di articolare gli interventi al Congresso in due sezioni distinte e parallele — letteraria e linguistica —, scegliendo tematiche circoscritte sul piano diacronico. Va detto subito che la ristrettezza del tempo ha costretto il Direttivo ad una impostazione poco elastica: il quadro di cui disponeva al momento ultimo per prendere decisioni in merito alla strutturazione del Congresso era ancora molto incompleto e frammentario. Spetterà alle consultazioni con tutti i soci, che avre-*

mo nei prossimi due giorni, fare proposte sia sui contenuti che sulle forme che dovranno assumere i congressi futuri — forme e contenuti — che potranno essere molto diversi da quelli di oggi (si potrà pensare, per esempio, a congressi con poche relazioni, tenute per invito anche da studiosi stranieri, con ampio spazio per il dibattito).

In questo primo Congresso, tenendo conto degli interessi dichiaratisi nella produzione scientifica di molti membri dell'Associazione, si sono voluti privilegiare i temi dello sperimentalismo caratteristici del Novecento, sia nella pratica letteraria che nella riflessione linguistica. Di qui la scelta: « Sperimentalismo e innovazione nella letteratura inglese contemporanea » per la prima sezione; « Aspetti teorici e sperimentali della ricerca sulla lingua inglese » per la seconda. È un modo di fare il punto sullo svolgimento della ricerca in due campi, sia pur limitati, che rientrano in modo preminente negli interessi dei membri dell'Associazione.

Ho parlato finora soprattutto della ricerca; ma questo non è l'unico obiettivo di un'Associazione come l'AIA. Mi sia consentito di approfittare di questa occasione per tracciare sinteticamente la storia della nascita dell'AIA e per fare un bilancio sommario dell'attività svolta nel suo primo anno di vita, indicando così le linee d'azione lungo le quali l'AIA si muove e almeno alcuni degli obiettivi vicini e lontani che intende perseguire.

Proprio per il coordinamento della ricerca si costituì negli anni sessanta, sotto gli auspici del Consiglio Nazionale delle Ricerche, una prima Associazione Italiana di Anglistica. Si trattava di un gruppo ristretto di cattedratici, e occorre dire che furono allora impostate, con la collaborazione di varie sedi universitarie, ricerche assai fruttuose, come quelle sui fondi di anglistica nelle biblioteche e negli archivi italiani, o sulla fortuna di Shakespeare in Italia, i cui risultati seguitano tuttora ad apparire. Tuttavia, soprattutto dopo il 1968, i vari progetti di ricerca proseguirono indipendentemente l'uno dall'altro, grazie all'iniziativa, certamente encomiabile, di singoli docenti e ricercatori; contemporaneamente, a seguito della liberalizzazione degli

accessi all'Università, gli Istituti e i docenti di anglistica erano assoggettati a formidabili pressioni per la moltiplicazione del numero degli studenti, con esigenze che a prima vista sembravano interferire e addirittura opporsi all'impegno della ricerca — esigenze che le già fatiscenti strutture universitarie esistenti non erano assolutamente in grado di affrontare. I provvedimenti urgenti del '73, mai integralmente attuati, se da una parte diedero l'illusoria impressione di incrementare i ranghi di docenti e ricercatori (e in effetti permisero l'acquisizione di nuove leve di studiosi di merito), dall'altra accentuarono e quasi istituzionalizzarono la condizione di precarietà in cui l'Università versa ormai da tanti anni. Tale condizione fu sentita e si sente in maniera particolarmente grave nell'ambito della lingua e letteratura inglese per la ragione già indicata, ossia per l'enorme afflusso di studenti che vedono nell'inglese uno strumento indispensabile per accedere ad un qualsiasi sbocco professionale.

Nell'ottobre del 1975, in una riunione promossa ancora una volta dal C.N.R., i docenti universitari d'inglese, fra i quali molti della nuova generazione, il cui genuino entusiasmo era perennemente frustrato da una stagnazione amministrativa e organizzativa che dura tuttora, cercarono di riannodare le fila del discorso sulla ricerca e sul suo coordinamento. Ci si rese subito conto in quella sede che, se da una parte esistevano in abbondanza le forze per dare nuovo impulso alla ricerca, dall'altra il limitarsi ad una funzione di coordinamento sul piano nazionale sarebbe stato un chiudere gli occhi al compito primario del docente d'anglistica in quella che ormai — bene o male — era divenuta un'Università di massa, e dunque un'Università diversa — un'Università che aveva bisogno di un radicale rinnovamento se voleva tentare di rispondere ad esigenze che si erano già dichiarate in maniera drammatica, e non in Italia soltanto, alla fine degli anni Sessanta, e alle quali le forze politiche e amministrative, con tutta la buona volontà, non avevano fornito neppure l'ombra di una risposta. La domanda che gli anglisti dovevano porsi non era quale ricerca o ricerche perseguire, ma perché perseguirla — e

*in quale contesto. Insomma, riconoscendo la funzione didattica dell'Università (e particolarmente nel nostro campo, delle lingue e letterature straniere) — funzione innegabile, ma condotta in condizioni di estremo disagio per le gravissime carenze istituzionali —, l'unica via aperta apparve quella di approfondire lo studio del rapporto fra didattica e ricerca, di accertare lo spazio della ricerca nell'insegnamento, soprattutto in vista di nuove strutture universitarie: in primo luogo il Dipartimento, una struttura all'interno della quale non può esistere didattica senza ricerca o viceversa. Una commissione ristretta fu incaricata di preparare un convegno nazionale degli anglisti con un duplice fine:*

*dibattere innanzitutto questa tematica, cercando di arrivare a proposte concrete e comunque a evidenziare l'estensione del problema e a puntualizzarne i momenti essenziali;*

*in secondo luogo rifondare un'associazione di docenti universitari non più limitata a cattedratici e ricercatori, ma con il contributo di tutti coloro — e sono ormai moltissimi — che operano a livello universitario nell'insegnamento delle discipline afferenti all'anglistica (lingua e letteratura inglese, letteratura nord-americana, lingua inglese, altre letterature anglofone, linguistica ecc.) in qualsiasi tipo di Facoltà e in qualsiasi capacità, dall'esercitante al cattedratico.*

*Fin dalla fase preparatoria ci si rese conto della necessità di giovare delle esperienze delle Associazioni analoghe di docenti di lingue e letterature straniere già esistenti (noi arrivavamo buoni ultimi); il rapporto, in primo luogo, con l'Associazione Italiana di Studi Nord-Americani era un rapporto, direi, naturale: la coesistenza delle due Associazioni, con una maggioranza di membri in comune, non poteva che giovare ad entrambe, proprio per la maggiore apertura dell'ambito culturale dell'americanistica e per la maggiore estensione dell'ambito didattico e linguistico dell'anglistica. Con le altre associazioni (francesisti, germanisti, ispanisti, russisti, slavisti) si decise di istituire un comitato di coordinamento — che ora per brevità si designa col nome di Comitato Interlingue — per affron-*

*tare la vastissima problematica comune ed arrivare a proposte concrete e unitarie da avanzare nelle sedi appropriate: governo, parlamento, sindacati ecc. Sul rapporto con le altre Associazioni di lingue e letterature straniere si impone una precisazione: proprio perché esiste una richiesta di gran lunga prevalente dell'apprendimento dell'inglese come lingua franca, internazionale e universale, l'AIA rifiuta di assumere una sorta di posizione egemone nel campo linguistico; al contrario: ritiene tanto più necessario difendere con ogni mezzo il patrimonio culturale rappresentato dagli altri ambiti linguistici. Guai a lasciar infiacchire nell'Università e nella scuola il francese, il tedesco, il russo, lo spagnolo — bisogna invece potenziare tali insegnamenti. È per questo che l'AIA guarda in questi giorni con grave preoccupazione a una proposta resa pubblica di riforma della scuola secondaria che prevede l'insegnamento di una sola lingua moderna — è intuibile che il 90 per cento almeno degli allievi sceglierebbero, per ragioni strumentali, l'inglese, e il risultato per la collocazione della cultura italiana nel ricco e vario contesto delle culture europee ed extraeuropee sarebbe disastroso.*

*Tornando alla tematica del convegno istitutivo dell'AIA, tenuto a Firenze il 13-16 aprile 1977: in una serie di tavole rotonde seguite da dibattito venne discussa la didattica della lingua in rapporto a quella della letteratura, la ristrutturazione del corso di laurea in lingue, il ruolo dell'anglista in una nuova Università, ossia la metodologia e la politica della ricerca. Lo statuto della nuova Associazione ne indicava le finalità:*

*— promuovere lo studio a livello universitario delle discipline anglistiche ed appoggiare con ogni mezzo la ricerca scientifica in tale settore;*

*— assicurare la partecipazione italiana alle attività nel campo internazionale dell'anglistica, facilitando i contatti e incrementando gli scambi con studiosi e istituzioni dei paesi di lingua inglese;*

*— organizzare corsi e seminari, promuovere l'attività editoriale nel campo dell'anglistica;*

*— impegnarsi a fondo nel miglioramento del livello*

dell'insegnamento della lingua e della cultura inglese in Italia, anche attraverso il coordinamento delle attività didattiche e di ricerca fra i vari centri di studi anglistici;

— attivare rapporti con la scuola media e secondaria.

A questi compiti statutari l'AIA ha cercato di tener fede nei limiti delle sue possibilità di tempo e di risorse, delegando parte di essi a tre commissioni di lavoro e di studio, rispettivamente per la Ricerca e i Rapporti scientifici, per la Didattica e per la Riforma — commissioni che si sono riunite quasi mensilmente ed hanno svolto, mi pare, un lavoro proficuo, elaborando una serie di proposte che hanno illustrato questa mattina nelle loro relazioni all'assemblea dei membri dell'Associazione.

Ma accanto a queste funzioni previste dallo statuto, una mozione finale approvata dai partecipanti al convegno di Firenze riassumeva in tre punti l'azione affidata al direttivo dell'associazione:

1) Rivendicazione dell'autonomia a tutti gli effetti dell'insegnamento e della ricerca linguistica, con pieno riconoscimento del suo statuto scientifico.

2) Richiesta di una stretta correlazione fra didattica e ricerca, finalizzate entrambe all'acquisizione di strumenti critici scientificamente fondati, e in rapporto organico interdisciplinare con altre forme di comunicazione.

3) Definizione del Dipartimento, caratterizzato dalla programmazione collegiale dell'attività didattica e scientifica e dal superamento della titolarità degli insegnamenti in vista di una ricomposizione organica della attuale partizione delle discipline.

La mozione raccomandava inoltre una particolare attenzione alla problematica dell'Università nel Mezzogiorno, e dava mandato al direttivo di collaborare con le altre Associazioni di lingue e letterature straniere per una azione politica comune intesa a incidere sulle varie fasi di trasformazione dell'Università.

Il Direttivo dell'AIA ritiene di avere svolto la sua azione in conformità con queste indicazioni.

Per quanto riguarda la questione delle Università del Mezzogiorno, è stato promosso, con il generoso contributo

dell'Istituto Universitario Orientale di Napoli e la collaborazione dell'Università di Bari, il Convegno degli Anglisti delle Università del Meridione, tenuto a Napoli dal 9 all'11 novembre 1977. In una serie di relazioni e attraverso un dibattito assai vivace, esso ha fornito un quadro preciso e articolato della didattica e della ricerca nel campo della lingua e della letteratura inglese in dodici Università del Sud e delle isole — quadro esteso ai progetti e alle prospettive di sviluppo futuro, nel contesto sociale, economico e politico dell'Italia Meridionale.

Delle altre raccomandazioni è stata investita in maniera particolare la commissione per la Riforma dell'AIA, che ha ritenuto di dover agire in tutti i casi in collaborazione con le altre Associazioni dei docenti di Lingue e Letterature Straniere: infatti i problemi dell'autonomia dell'insegnamento e della ricerca linguistica, della correlazione fra didattica e ricerca (già per altro esaminati dalle commissioni Didattica e Ricerca), e quello del Dipartimento e del Corso di Laurea, non sono certo circoscrivibili al solo campo dell'anglistica.

Il Comitato Interlingue, oltre a cercare di stabilire contatti diretti con le forze politiche disponibili, e in particolare con la Commissione Istruzione del Senato, impegnata nell'esame dei progetti di riforma dell'Università, ha organizzato, grazie all'ospitalità e al generoso contributo dell'Università di Roma, un convegno nazionale, tenuto nei giorni 2, 3 e 4 dicembre scorso, sul tema « Lingue e culture straniere nel progetto di un'Università nuova », convegno i cui atti sono ora pronti per la pubblicazione. Le quattro relazioni di base, e le mozioni con cui le sei associazioni linguistiche ne hanno fatto propri i contenuti essenziali, sono di grande importanza e andrebbero meditate da chi si appresti a varare una riforma universitaria. Gli argomenti sono:

- 1) Rapporto fra Università e scuola secondaria.
- 2) Rapporto fra « lingua » e « cultura ».
- 3) Struttura e funzioni dell'insegnamento linguistico.
- 4) Riforma dell'Università: rapporto fra Dipartimento e Corsi di Laurea.

Quest'ultima relazione definisce con chiarezza un punto che i progetti di riforma non sempre prendono in debita considerazione, ossia le rispettive sfere di competenza del Dipartimento da una parte e del Corso di Laurea dall'altra; più specificamente poi prospetta le varie possibilità di costituzione di Dipartimenti di lingue e letterature straniere — problema di soluzione tutt'altro che facile. Questo documento può servire da base di un dibattito più ampio che le varie Associazioni si sono impegnate a promuovere nelle diverse sedi universitarie. Infine, da esso emerge l'assurda condizione attuale per cui la Laurea in lingue e letterature straniere, con identico valore legale, viene conferita in base a quattro ordini di studi diversi in Facoltà di diversa denominazione: il Comitato interlingue ha intrapreso un'azione a livello ministeriale perché, nelle more della riforma, venga intanto studiata e definita la questione dei corsi di laurea in lingue.

Le relazioni e le mozioni del convegno sul rapporto fra lingua e cultura e sull'insegnamento linguistico chiariscono la posizione delle Associazioni sull'autonomia, la dignità scientifica e lo sviluppo dell'insegnamento linguistico, pur sostenendo la necessità di un costante collegamento fra i singoli ambiti linguistici e le culture che in essi si riconoscono. È evidente l'importanza di questo punto nella progettazione dipartimentale.

Ho lasciato per ultima la questione del rapporto fra Università e scuola secondaria sotto il profilo dell'insegnamento delle lingue e letterature straniere, perché tocca molto da vicino noi anglisti. Ci tocca sotto due aspetti:

1) Altre Associazioni linguistiche, come ad esempio l'Associazione Docenti Italiani di Lingua e Letteratura Tedesca, sono aperte anche ai docenti della scuola secondaria così avrebbe voluto essere l'AIA, convinta della necessità di coinvolgere gli anglisti a tutti i livelli, in funzione del miglioramento dello standard culturale della scuola come dell'Università. Ma c'è una questione di numeri. I docenti d'inglese nella scuola media e secondaria italiana sono circa 40.000; ora, un'Associazione che abbia, sia pur potenzialmente, 40.000 membri, perde la sua qua-

lificazione scientifica per divenire un ordine professionale, o una corporazione, impegnata nella difesa dei propri interessi, appunto, corporativi. Cosa certo legittima, ma che non rientra nei compiti istituzionali dell'AIA. Vorrei approfittare di questa occasione per fare ai nostri colleghi docenti nella scuola secondaria una proposta concreta, che eviterebbe una confusione fra i compiti propri, diciamo, di un sindacato, e quelli di un'Associazione culturale: il suggerimento è di organizzare, con l'aiuto delle Regioni (che sarebbero certamente aperte a questo tipo di attività) associazioni regionali dei docenti di anglistica, con le stesse finalità dell'AIA. Tali Associazioni stabilirebbero legami diretti con l'AIA, la quale a sua volta sta appunto progettando attività decentrate, sul piano regionale o inter-

2) Il secondo punto relativo al rapporto Scuola-Università è quello, chiaramente enunciato nella relazione e nel documento conclusivo del convegno di Roma, della funzione dell'Università nella preparazione professionale e nell'aggiornamento degli insegnanti. Il problema è gravissimo e di estrema urgenza, anche in vista di recenti e meno recenti iniziative sia dei Provveditorati agli studi che ministeriali, tendenti a escludere l'Università da questo compito — soprattutto per quanto riguarda la lingua e la letteratura inglese. Il pericolo è che questa esclusione, motivata ora con il fatto che l'Università non è in grado di adempiere a tali compiti, venga istituzionalizzata. L'Associazione ha preparato, sull'aggiornamento degli insegnanti di lingua inglese, un documento redatto da un comitato ristretto del Direttivo, sul quale desidero richiamare l'attenzione di tutti gli organi interessati, chiedendo loro di esaminarlo attentamente prima di arrivare a decisioni a lungo termine che sarebbero veramente disastrose sia per l'Università che per la scuola, particolarmente per le discipline che noi professiamo. L'aggiornamento, l'istruzione permanente di coloro che sono impegnati nell'insegnamento, può aver luogo soltanto nelle sedi ove si svolge anche la ricerca, ossia nelle Università.

Altre preoccupazioni sono emerse dal convegno di Roma, e rimangono nel fuoco dell'attenzione dell'AIA: la que-



stione, ad esempio, dei docenti di madre lingua, indispensabili collaboratori per l'efficacia dell'insegnamento linguistico. Non è il caso di affrontarla in questa sede, ma d'altra parte non si può ignorare. Voglio chiarire un punto, agli stessi docenti interessati: l'AIA può farsi carico dei loro problemi solo a patto che essi non assumano carattere rivendicativo — ma rimangano nell'ambito del necessario coordinamento fra i vari elementi indispensabili per la promozione della ricerca nell'insegnamento e dell'insegnamento nella ricerca.

Ripeto, il nostro non è un sindacato, anche se con le forze sindacali intende collaborare; ritiene suo dovere entrare nel merito della riforma universitaria non per difendere interessi particolari, ma perché da essa dipende il progresso degli studi anglistici — come ogni altro progresso civile — in Italia; nel caso specifico, da essa dipende l'affermazione dell'anglistica italiana in campo internazionale, e lo stabilire fruttuosi quanto indispensabili scambi con i paesi di lingua inglese. Per questo l'Associazione si preoccupa per le voci o notizie su ulteriori ritardi o provvedimenti parziali per l'Università.

Questo congresso vuole esprimere anche queste nostre preoccupazioni, perché il fatto stesso che il congresso si tenga oggi, in questa situazione politica generale, dimostra che c'è chi crede nei valori della cultura, c'è chi ha fiducia, e sarebbe un fatto gravissimo deludere questa fiducia.

G. MELCHIORI

SPERIMENTALISMO E INNOVAZIONE  
NELLA LETTERATURA INGLESE CONTEMPORANEA

## DELLA RESISTENZA DEL TESTO SPERIMENTALE

di  
TOMASO KEMENY  
Milano

La prospettiva della ricerca in corso, di cui questo scritto non è che un momento, privilegia, ad apertura, il destinatario dell'opera, del testo sperimentale, anche per ricordare come l'affermata oscurità dei testi in questione, sia dovuta alla persistente fedeltà del 'lettore effettivo' (tendenza verificata osservando la disposizione iniziale di gruppi di studenti nell'ambito di un seminario) a procedimenti di decodificazione utili per tipi di opere letterarie appartenenti a classi diverse da quella in gioco.

Il focalizzare i terminali dell'attività comunicativa iscritta anche nei testi sperimentali<sup>1</sup>, il mettere in scena il 'lettore ideale' risulta agile nel testo narrativo come tale, in quanto qui la funzione del mittente immanente, diversamente da altri generi di scrittura, non solo si trova in costante rapporto di solidarietà strutturale con la funzione del fruitore immanente o 'lettore ideale', ma risulta gerarchicamente superiore a tutti i personaggi.

La questione teorica che ci siamo proposti come oggetto di studio, ci permette di trascurare la tipologia del

<sup>1</sup> Per una modellizzazione dei rapporti del lettore col testo si veda « Riflessione sulla enunciazione letteraria e in particolare sulla comunicazione a teatro » di M. Pagnini in *Come comunica il teatro: dal testo alla scena* (il libro risulta da una ricerca, in corso, di gruppo di cui fanno parte gli anglisti A. Serpieri, Keir Elam, P. Gullì-Pugliatti, R. Rutelli, T. Kemeny), Milano, il Formichiere, 1978.

'lettore effettivo', la cui modellizzazione sposterebbe la nostra attenzione nel campo delle relazioni di ordine sociale e storico e ci vincolerebbe alla enucleazione della drammatica situazione culturale che vede « l'estraneità della massa alla cultura di livello elitario, la sua impossibilità a divenire destinataria del messaggio letterario »<sup>2</sup>.

Ci basti ricordare, per ora, la mancanza di un sistema semiotico-ideologico (di una mitologia) « che sia comune fra le classi e addirittura i gruppi sociali »<sup>3</sup>.

Il problema del 'lettore effettivo' potrà diventare oggetto di un nostro studio interdisciplinare solo in una fase più avanzata della ricerca. Se interrogiamo il discorso letterario, di cui ogni opera può venire considerata come manifestazione concreta, ci si rende conto come questa struttura astratta (il discorso letterario come tale) risulterà utile, dal punto di vista della pratica della lettura, solo se la si confronta con le poetiche immanenti ai singoli testi.

Ci pare utile, relativamente al testo sperimentale, tentare l'impossibile, ripercorrere, in altre parole, nel senso inverso il tracciato compositivo, per tentare di ripeterne, specularmente il movimento, con spostamenti paralleli a quelli operati dal fittizio mittente, il testo. Simulando di trovarci di fronte a un'opera 'chiusa', potremmo enucleare le differenze costitutive del testo monco o sperimentale.

Non riteniamo utile fare nostra, in questa circostanza, la pratica disseminante, nelle pur differenziate prospettive di Barthes e della Kristeva, in quanto l'operazione ci imporrebbe il rischio di omologare i tratti distintivi di diversi tipi di testo.

Ci pare più efficace, anche da un punto di vista didattico, fare emergere, per differenziazioni, la lettura specifica dall'interno del 'modello rappresentativo'<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> M. Corti, *Principi della comunicazione letteraria*, Milano, Studi Bompiani, 1976, p. 60.

<sup>3</sup> M. Corti, *ibid.*

<sup>4</sup> Cfr. R. Barthes, *S/Z*, Torino, Einaudi, 1973.

Con chiarezza J. M. Lotman<sup>5</sup> distingue due tipi di testo, classi nelle cui strutturazioni, delineate pur con la 'necessaria' rozzezza, il testo sperimentale non rientra. Ma sarà utile citarle come sfondo su cui schizzare i margini del testo di cui ci preme sapere.

La prima classe, che ingloba testi classici, medioevali, la favolistica popolare ecc. prevede una rigorosa osservanza di regole.

La 'costrizione alla rappresentazione' implica qui l'obbligo all'imitazione. Non solo le serie virtuali dei procedimenti compositivi sono note al lettore, ma anche le serie delle opposte soluzioni escluse dalla pratica della scrittura. L'occhio del Padre, della Legge che attraversa i testi, vede le 'trasgressioni' ai codici e sottocodici letterari noti come il tratto distintivo dell'assenza di 'valore' specifico.

La serie dei principi costitutivi di questo tipo di testo si integra nell'estetica dell'identificazione, dominante nella cultura simbolica. Gli schemi di rappresentazione leciti che innervano lo sguardo del lettore del tempo, lo portano a identificarli con gli stessi fenomeni della 'realtà' quotidiana, con gli eventi storicamente determinati.

Tra gli altri Ian Watt<sup>6</sup> indica con chiarezza nel *Discorso sul metodo* (1637) il fondamento filosofico della valorizzazione dell'esperienza individuale, dove l'individuo viene inteso come soggetto pensante.

Come è noto il *novel* inglese del '700 segnala e privilegia il valore immanente dell'originalità, dell'orientamento individualista e innovatore. I codici e sottocodici del *novel* non risultano del tutto noti al pubblico prima della fruizione stessa. Nel contesto di questo tipo di testi ci troviamo nel campo dell'estetica della contrapposizione, ancora oggi prevalente, in correlazione, seppure per differenze, con il testo sperimentale.

<sup>5</sup> « Il testo e le strutture artistiche esterne al testo », in *La struttura del testo poetico*, Milano, Mursia, 1972, pp. 333-352.

<sup>6</sup> Ian Watt, *Le origini del romanzo borghese*, Milano, Bompiani, 1976.

Alla percezione stereotipata della realtà (esprimibile/comunicabile solo attraverso schemi di rappresentazione codificati e/o obsoleti) questo tipo di testo contrappone le proprie soluzioni originali. L'originalità viene intesa come segno di un rapporto autentico e antiideologico del soggetto col contesto socio-storico.

La seconda classe di testi, aperta come è all'esperienza individuale, in rapporto, pur mediato, col contesto socio-storico in movimento, parrebbe un macchinario di scrittura inesauribile. La sua forza cela le sue origini e tende ad apparire meta-storica in stretto rapporto con la 'vera natura umana'. Ma l'estetica della contrapposizione e la sua manifestazione, il *novel*, il romanzo 'realista', è marcata dall'ideologema immanente alla pratica segnica<sup>7</sup>.

Quest'ultima non libera il testo dalla sua totalità; reificando gli universali trascendenti dell'estetica dell'identificazione e della cultura simbolica (che ingloba) li trasforma, oggettivandoli, in personaggi, azioni, luoghi, cose 'immediatamente percettibili'.

Il rapporto individuale-autentico con le persone e le cose maschera la propria mancanza di innocenza, la sua origine alienata nel trascendente<sup>8</sup>.

L'illusione di inesauribilità della narrativa di questo tipo deriva dalla pratica del segno come unità articolata secondo concatenamenti metonimici di scarti. Nel testo singolo i sistemi di senso sono vincolati alla polisemia. La mancata costrizione all'imitazione non esclude la costrizione alla rappresentazione: il testo nella lettura si svela come una 'struttura di significati' in rapporto inscindibile con serie di pseudoreferenti, veri variabili della fruizione concreta. Seppure i codici noti non vengano ricostituiti nella scrittura, la forza connotativa che pervade la lettura porta il lettore a ricomporre i codici che il testo pare negare.

<sup>7</sup> Cfr. J. Kristeva, *Le texte du roman*, The Hague-Paris, Mouton, 1976.

<sup>8</sup> Per un altro punto di vista che critica il 'mito dell'oggettività', si veda W.C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, University Press, 1961.

Le antinomie della struttura profonda<sup>9</sup> qui vengono risolte solo parzialmente durante la narrazione, ma definitivamente allo scioglimento della stessa.

Si assiste alla parallela interiorizzazione delle contraddizioni che conferiscono uno spessore psicologico ai personaggi attraverso i quali si concretizza, nella scrittura, il principio di identità. Il mondo viene rappresentato come caos organizzabile e organizzato da una trascendenza paradossalmente immanente, il 'buon senso' storicamente definito e ridefinibile da un punto di vista sociologico e/o semiotico.

Il lettore empiricamente inteso (quello osservato nei seminari universitari) trova facilmente avvicinabili questi romanzi o racconti dove la rappresentazione dell'io culturale trionfa su una 'interiorità' e su un 'mondo' senza apparenti residui o cattive mescolanze, dove a conclusione della lettura si può agilmente trovare davanti a una 'struttura di significati' senza rendersi conto come la pratica della lettura, in questo caso, sia esposta all'irruzione dell'immaginario.

Si trova, invece, in imbarazzo davanti al testo sperimentale che manifesta l'esteriorità del soggetto-personaggio in rapporto al linguaggio che lo costituisce insieme con il contesto in cui si trova ad agire. Gli pare di venire risucchiato da una 'galassia di significanti', là dove la serie dei pseudoreferenti si rivela enigmatico (all'incrocio dell'ordine simbolico con quello immaginario e reale) e la coscienza che percepisce-giudica e il mondo percepito-giudicato sono da costruire in un contesto liberato dal fantasma della totalità. Il lettore si infastidisce o si trova spaesato per il taglio del cordone ombelicale che lo lega, non senza arbitrarietà, abitualmente alla lingua e agli schemi di rappresentazione codificati che la attivano. Lo angoscia la costrizione a un corretto rapporto col sapere.

Per ora ci basti indicare un tratto differenziante co-

<sup>9</sup> Il termine viene impiegato nell'accezione di A. Serpieri, *T. S. Eliot: le strutture profonde*, Bologna, il Mulino, 1973.

mune ai diversi testi sperimentali, non considerati secondo una gerarchia degli stili, e senza integrare il discorso, per il momento, in una estetica e in una ben marcata tipologia culturale.

Diversamente, come è ovvio, dai contemporanei *best-sellers*, dai buoni romanzi o racconti contemporanei appartenenti all'area dell'estetica della contrapposizione, dai prodotti di massa come il giallo, il poliziesco, il pornografico, il testo sperimentale, per quanto risulta lo stato presente della ricerca, manifesta un codice ermeneutico monco.

Ma prima di accedere al testo sperimentale consideriamo per un attimo i testi del fantastico<sup>10</sup>, una sottoclasse dei testi di illustrazione<sup>11</sup>, testi che tracciano i confini fiammeggianti della scrittura dell'800. Mentre nell'epos, nel *romance* l'oggetto del desiderio viene idealizzato, nel testo fantastico dell'800 esso ritorna con la forza prodigiosa della follia, criminalizzato e trasformato in 'vampiro', in mostro diabolico, degradato in 'Hyde'<sup>12</sup>.

Il fantastico può venire considerato come sintomo del silenzio imposto al desiderio dallo sguardo sociale. Esso appare al culmine dell'ottimismo progressista, quando insieme con gli 'idioti' le mura dei manicomi e delle prigioni inghiottiscono vari tipi di 'insensati' (padri scialacquatori interdetti da figli voraci, figlie e mogli rese isteriche dalla severa grammatica del vivere quotidiano, ecc.), quando migliaia di operai languiscono nell'orrore dei *workhouses*, quando i gentlemen 'repressi' ritengono l'Eden tecnologico-burocratico a due passi<sup>13</sup>. Il fantastico scompare all'affermarsi dell'ermeneutica freudiana. Al polo opposto del testo di sperimentazione, il testo fantastico, che pur

<sup>10</sup> T. Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 1970.

<sup>11</sup> Per questo termine si veda R. Scholles e R. Kellogg, *La natura della narrativa*, Bologna, il Mulino, 1970.

<sup>12</sup> Cfr. T. Kemeny, *Testi di illustrazione e di rappresentazione dell'800 inglese*, Milano, Coopli-I.U.L.M., 1977.

<sup>13</sup> M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica*, Milano, Rizzoli, 1976.

in qualche modo lo preannuncia, si apre iperbolicamente, nella fruizione, come ferita senza margini, all'irruzione inavvertita dell'immaginario.

A noi interessa il fantastico come il tempo evanescente dell'esitazione tra una motivazione 'razionale' (relativamente ai fondamenti della conoscenza epocale) di fatti-processi straordinari e l'accettazione dell'enigma implicante la cancellazione momentanea dell'interrogazione originaria. Si tratta di un tempo di scrittura/lettura relativamente breve prima dello spostamento nello 'strano' o nel 'meraviglioso'<sup>14</sup>. Il testo fantastico consiste in serie di frammenti-momenti straordinari intercalati nel susseguirsi di segmenti dello 'strano' e del 'meraviglioso'. In questi frammenti-momenti la gerarchia delle significazioni si sfalda e non permette la produzione di messaggi isotopi totalizzanti. Le griglie culturali si smagliano per la dimensione allo stesso tempo cosmologica e noologica del discorso<sup>15</sup>.

Ciò deriva dalla presenza di due isotopie (secondo un codice che determina il genere fantastico) assicurate da 'disgiuntori' che dissimulano la stessa bi-isotopicità portando il 'lettore-ideale' a ignorare momentaneamente i percorsi del senso determinati dal codice ermeneutico e a produrre, nello stupore, una scrittura mentale che si manifesta lungo i prolungamenti delle linee di forza perlocutorie iscritte nel testo.

Il godimento abusivo/legalizzato si paga anche allo scioglimento, istituzionalmente deludente, della narrazione. Se il testo fantastico attende alla totalizzazione, all'oggettivazione della cultura segnica, esso porta agli estremi limiti le possibilità di una lettura fantasmatica. Esso precorre il testo sperimentale là dove si interrompe la serie degli ermeneutemi, ma l'interrotto, la frammentazione ha qui una funzione diversa e viene, allo scioglimento del racconto,

<sup>14</sup> Cfr. T. Todorov, *op. cit.*

<sup>15</sup> Per il termine 'isotopia' e per 'la dimensione cosmologica e noologica' si veda A.J. Greimas, *Semantica strutturale*, Milano, Rizzoli, 1968.

come messo tra parentesi nella ricomposizione di una visione (diversamente codificata: si passa definitivamente nello 'strano' o nel 'meraviglioso').

Definiamo, con Barthes<sup>16</sup>, il codice ermeneutico come l'insieme delle unità aventi la funzione di articolare, secondo diverse modalità una domanda, la risposta relativa e i vari eventi che preludono alla domanda (che presuppongono) e che differiscono la risposta. La funzione del codice ermeneutico è quella di strutturare la lettura secondo l'iterazione variata nell'attesa del ritorno; le unità ermeneutiche strutturano l'enigma nella prospettiva dell'attesa del suo scioglimento. Ripetiamo che il testo fantastico si libera della propria totalità soltanto nel tempo dell'esitazione prodotta dalla biforcazione isotopica, dissimulata nella narrazione. Ma nel fare ciò porta il 'lettore ideale' a godere della propria cecità.

I testi sperimentali, in luogo dello scioglimento della narrazione dopo la risposta codificata, presentano la semplice delimitazione dell'enigma, accrescendone lo spessore; o offrono una risposta parziale che rafforza la ricerca della verità immanente e inesauribile del testo. In altri casi possiamo trovare una struttura narrativa eccentrica che rinvia al lettore la domanda iniziale spostata e trasformata.

In questo modo la scrittura sperimentale non concede al lettore di rapportare direttamente la serie dei significanti con la serie dei referenti, o meglio, degli pseudoreferenti fantasmatici, ma lo rinvia a interrogare, all'interno del testo, se stesso in rapporto con le unità culturali date, e diversamente gerarchizzate secondo le ideologie storiche, senza concedergli la catarsi, l'incantamento o il godimento derivante dalla degradazione dell'altro.

Mentre nel testo fantastico l'orrore del piacere si trasforma in piacere dell'orrore senza che il 'lettore ideale' si renda conto del silenzio pagato per questa operazione che implica il ritorno del rimosso, nel testo sperimentale non si producono residui fantasmatici. La nuova logica del

<sup>16</sup> R. Barthes, op. cit.

significante, o meglio, il nuovo rapporto tra la logica del significante e la logica narrativa, non concede lo svelamento della verità apparentemente ultima del testo, né permette al lettore qualificato di spostare il testo parallelamente alle proprie tracce emotive imponendogli l'originaria esteriorità del soggetto (maschera e non 'fantasma' in questo contesto) al linguaggio che lo costituisce in rapporto dialettico ma non 'oggettivo' (= trascendentale) col mondo.

Analizziamo ora un testo in cui la sperimentazione, nell'accezione diffusa del termine, è appena percettibile. Si tratta di « The Sisters », il primo racconto della serie che costituisce i *Dubliners*. Il racconto, nella lettura orizzontale, è segmentabile più secondo unità narrative giustapposte che secondo sequenze derivabili dalla logica narrativa. Il ragazzo senza nome predomina come 'io' narratore, testimone oculare coinvolto e come sguardo che attraversa il testo. La situazione viene rappresentata direttamente (mimesi vs diegesi) nel lungo dialogo dell'ultimo segmento che ha come soggetto dell'enunciazione Eliza.

Qui la presenza del ragazzo diventa *quasi* implicita. Mancando il filtro di coscienza sufficientemente dischiuso, viene a mancare un limite possibile al senso prodotto e la chiusura risulta ancora più enigmatica del resto del racconto.

La funzione referenziale privilegia Father James Flynn nel discorso dei personaggi, nella coscienza del ragazzo, nella rappresentazione pur disseccata e statisticamente trascurabile dell'azione.

Il testo, per l'omonimia dell'autore col protagonista, è ridicibile alla metafora banalizzata di una soluzione esistenziale virtuale, rifiutata, a suo tempo, dallo stesso autore. Questa considerazione è comunque periferica alla nostra lettura e riguarda i materiali biografici joyciani, utilizzabili, soprattutto, nella prospettiva di una critica biografica o psicologica.

In una lettera, assai nota, del 1904, Joyce afferma che con i *Dubliners* intendeva « to betray the soul [...] of that paralysis which many consider a city »; questo enunciato ha portato all'equivoco di considerare *paralysis* come pa-

rola chiave, come nucleo generativo, anagramma disseminato, come *Leitmotiv* dell'intero libro.

Il ragazzo che a apertura del racconto ogni notte passa davanti al quadro illuminato della finestra del malato senza speranza, che in seguito sapremo essere Father Flynn, associa *paralysis*, *gnomon* e *simony*. Il significante *paralysis* scollato dal significato relativo, per quanto riguarda la sua funzione denotativa, evoca nel ragazzo, in modo contraddittorio, paura e desiderio.

I tre significanti, rapportati nel codice linguistico con campi semantici assai distanti, nel contesto vengono valorizzati secondo un imprevedibile ordinamento gerarchico e congiunti da un tratto semantico comune, *paralysis* connotando, come osserva Tyndall<sup>17</sup>, una mancanza fisica, *gnomon* una intellettuale, *simony* una mancanza morale (nella prospettiva del codice cristiano). Questa possibile gerarchizzazione specifica della forza del significante (forza che lega il soggetto al linguaggio) ci segnala da una parte il nuovo rapporto esistente, nel contesto, tra la logica narrativa e la logica del significante, dall'altra ha portato molti critici a soddisfare le esigenze e le attese del lettore (abituato all'estetica della contrapposizione) e a leggere, quindi, il racconto in chiave rigorosamente allegorica, lettura che sposta la domanda « qual'è il rapporto tra il ragazzo e il sacerdote » (da noi lessematizzato sulle linee di forza del codice ermeneutico) in un contesto che ignora il punto di vista, quello del ragazzo, dominante, fornendo risposte precostituite e non pertinenti. È inutile dire come non siamo di fronte a un sistema espressivo allegorico, per definizione biunivoco, ma a frammenti dello stesso, che più che chiarire, hanno la funzione di infittire l'enigma attraverso un effetto di superficie dilatorio.

Mi pare che il rapporto venga giocato, dal punto di vista del ragazzo e del testo, secondo le trasformazioni riconducibili all'antinomia attrazione/repulsione, antinomia che non viene mai risolta nella lessematizzazione narrativa.

<sup>17</sup> Cfr. W. Y. Tyndall, *A Reader's Guide to James Joyce*, New York & London, Noonday Press & Thames and Hudson, 1959.

I frammenti allusivi di giudizio incompiuto espressi da « old Cotter », il sogno ricordato come incompiuto dal ragazzo (« but I could not remember the end of the dream ») preparano alla sospensione finale del senso.

La storia<sup>18</sup> la possiamo tracciare, a partire dal contesto, non senza fatica per le numerose inversioni e smembramenti della logica narrativa, di per se stessa, qui, evanescente, e per la distassia dei segmenti che da un punto di vista logico-cronologico 'dovrebbero' risultare contigui. Per esempio *chalice* lo troviamo, nel discorso, per la prima volta, nelle mani mal serrate del sacerdote morto. Poi ne percepiamo lo spostamento e la metamorfosi nel segmento in cui « a little glass of wine » viene offerto dalle sorelle del sacerdote, Eliza e Nannie, al ragazzo e alla sua zia.

Il rifiuto, nel contesto, dei *crackers*, può rinviare, allegoricamente, al rifiuto della comunione del giovane ribelle, la cui condizione di sospetta eresia (il testo *al plurale* presenta più di un significato pertinente), secondo la pertinenza istituita, sarebbe, pur opacamente, segnalata pagine prima, dallo zio, quando lo definisce *Rosicrucian*.

Ma questo collegamento allegorico funziona solo se consideriamo tutta l'opera di Joyce come un macrotesto in continua espansione. Il passo citato potrebbe acquistare spessore, per esempio, se lo collegassimo, a « I will not serve » e alla comunione pasquale rifiutata da Stephen in *A Portrait*. Ma in questo modo, mi pare, che si attribuisca al discorso, a posteriori, una valenza semantica di cui concretamente non dispone. E si può, sorgere la domanda, invertire il tempo della scrittura per praticare una lettura intertestuale? Si può sospendere il tempo (di scrittura) come avviene nei sogni, in cui la categorizzazione temporale delle tracce mnestiche ha valenza tendente a zero?

L'operazione è possibile su un piano di astrazione che qui non ci conviene, perché si cancellerebbe il modello

<sup>18</sup> 'Storia' (o fabula), 'intreccio' e 'discorso' sono termini impiegati nell'accezione di C. Segre, *La struttura e il tempo*, Torino, Einaudi, 1974.

produttivo iscritto nel testo. Si finirebbe per ridurre il testo a 'una struttura di significati'. In questo modo il testo di sperimentazione, 'una galassia di significanti', non sarebbe più distinguibile dai testi di contrapposizione. Per non cancellare il tempo della scrittura nella lettura, si potrebbe invertire rigorosamente l'ordine del processo ermeneutico, pur considerando in modo assai fruttuoso l'intera opera di Joyce come un macrotesto (per motivi operativi, in questo scritto consideriamo solo i *Dubliners* come tale).

Iniziando il lavoro di scavo intertestuale da *Finnegans Wake*, vi si potrebbe enucleare le tracce generative di tutta l'opera joyciana, procedendo quest'ultima per susseguenti dilatazioni giocate dal variare del rapporto, mai negato, tra la logica narrativa e la logica del significante.

E questo perché si ritiene che la struttura profonda, nel testo sperimentale, sia un effetto di superficie, il risultato di un lavoro incompiuto da esplicitare in collaborazione col 'lettore ideale'. In questa dimensione non si può trascurare il tempo della scrittura senza vincolare, secondo noi in modo errato, il testo a un'ipotetica e coatta fedeltà a un 'destino' artistico pre-scritto<sup>19</sup>.

Il calice ricompare, per la terza volta, nel dialogo finale, quando Eliza rivela come (per Father Flynn) « the duties of priesthood was [*sic*] too much for him » e come tutta la tragedia, sottesa alla narrazione, avesse avuto inizio con il calice che il sacerdote ruppe, inavvertitamente, durante la celebrazione della messa. Episodio-sintomo che prelude alla sua follia, manifestata, secondo il discorso di Eliza, nel suo farsi sorprendere a ridacchiare sottovoce, tutto solo nel confessionale.

Nel discorso le funzioni narrative sono distribuite in modo da spezzare la linearità cronologica. Anche la categoria di causa viene manifestata nella scrittura dopo catene di unità narrative rappresentanti la categoria di effetto.

<sup>19</sup> Naturalmente la lettura intertestuale da noi indicata come progetto di lavoro, presuppone anche un'analisi delle opere di Joyce secondo la cronologia della scrittura.

Troviamo la seguente sequenza, per quanto parzialmente disarticolata: b. paralisi / c. morte / a. follia. Nella storia, dominata dalla logica e dal tempo dettati da regole di azione, da risciversi mentalmente da parte del lettore, la sequenza si presenta articolata nel seguente ordine costituito da funzioni:

follia → paralisi → morte < FALLIMENTO

funzioni che innervano, producendolo, il tema del fallimento esistenziale, che, più credibilmente della paralisi (una funzione narrativa iterata nei vari racconti) si rivela come il virtuale *Leitmotiv* dei *Dubliners*.

Se ricomponiamo i segmenti cancellati nella lessematizzazione, potremmo raccontare « The Sisters », per esempio, come la squallida tragedia di un uomo incapace di opporsi alla Legge se non con l'estrema difesa rappresentata dalla fuga nella follia, dalla cui somatizzazione deriva la paralisi e la conseguente morte. Si tratta della tragedia di chi vive in un rapporto fantasmatico con la propria maschera sociale, intesa come necessaria e naturale; si tratta anche dell'impossibilità di 'realizzarsi' in un contesto che richiede, tra l'altro, nuovi codici di comportamento e una nuova concezione dell'io culturale, fondata su una nuova episteme epocale.

In questa ricostruzione dolosa della storia, che il discorso trasforma in modo da interrogare radicalmente il lettore, è integrabile una serie di segmenti allegorici, incentrata sulle grottesche sorelle; banali fino al comico, conformiste, eredi della tradizione della chiesa d'Irlanda, la cui parola nella loro bocca si sfilaccia nella ridondanza insignificante e perfino nello sgrammaticato (sgrammaticatura che connota anche una 'repellente' indolenza intellettuale), i cui rituali si rivelano, qui, per epifania, in un rapporto che degrada i frammenti di eventi evocati.

Ma lo sforzo imposto della riscrittura della 'storia', anche se rivela l'alto grado di opacità e di polisemia del discorso, non rappresenta che uno scarto quantitativo dalla tradizione narrativa. Ogni testo come tale impone del lavoro



perché il tempo semiotico del discorso si ricomponga nel tempo cronologico-semanticamente della storia. Anche se l'ellissi, la concellazione, la distassia corrodono la rappresentazione degli eventi pertinenti agli episodi significativi della vita del sacerdote, questi, come abbiamo visto, sono virtualmente iscritti nel testo secondo  $k$  varianti possibili. La nostra non è che una ricostruzione della storia, vincolata a una serie di ideologemi privilegiati, ve ne sono numerose altre possibili e corrette (per quanto le funzioni siano, qui, enucleate e ordinate in modo corretto è la loro interpretazione che è variabile).

Là dove il modello del testo di rappresentazione non funziona più nella pratica della lettura, troviamo antinomie non integrate nella narrazione. Non per questo rimangono isolate, inattivate. Producono un'architettura dinamica (anaforica/cataforica), fondata sul vorticoso slittare dei significanti secondo figure fondate su predicati contraddittori e accoppiati per parallelismi, non inglobabili nei percorsi di senso determinati dal codice ermeneutico, percorsi che vengono così frammentati, interrotti, resi monchi.

Per esempio il segmento in cui il ragazzo (a) *desidera* vedere il sacerdote defunto, ma non (a<sup>1</sup>) *osa* entrare, parallela al suo (b) *desiderio* e (b<sup>1</sup>) *timore*, all'inizio del racconto, di (c) *osservare* (d) *l'orribile* lavoro della paralisi che non gli pare senza (d<sup>1</sup>) *fascino*, il ragazzo che (c<sup>1</sup>) *si allontana* poi sulla parte assoluta della strada con un (e) *imbarazzante* senso di (e<sup>1</sup>) *liberazione*, itera il già nominato rapporto col sacerdote ancora vivo, fondato sull'antinomia attrazione/repulsione.

Né la rassicurante lettura allegorica, né la ricostruzione abusiva della storia riescono a nascondere l'incrinatura che attraversa il testo. L'antinomia, che nutre serie di contraddizioni non integrabili nel movimento quasi impercettibile della narrazione, presuppone, appunto, la domanda « quale è il (senso del) rapporto tra il ragazzo e il sacerdote (dal punto di vista del ragazzo) » a cui il testo non fornisce risposta alcuna. È quasi tautologico ripetere che ci troviamo di fronte a un codice ermeneutico monco.

Inoltre l'epifania che manifesta il sacerdote ridacchiante

nella solitudine del confessionale (e che, precedentemente nel discorso il ragazzo confessa in sogno, sogno che nella storia segue all'episodio 'reale' nel confessionale) rende la struttura del racconto eccentrica, privata del proprio centro, rappresentato dal filtro di coscienza. La lettura biografica non può che banalizzare la forza sprigionata dall'episodio epifanico. Il silenzio del ragazzo (qui, in questo passo, destinatario del discorso come il lettore), è il silenzio del testo che non concede risposta attesa e desiderata. La narrazione si trova tutta spostata sul fallimento degradante di un'esistenza, sulla qualificazione dell'altro, oggetto dell'attenzione, in rapporto metonimico coll'interrogazione. La follia a tre, i cui protagonisti sono il sacerdote e le sue due sorelle, implicita nella narrazione, apre a una proliferazione di interrogativi che spostano, ulteriormente, il testo dal suo centro alienato. Forse non è inutile ribadire come sia utile, nel testo di sperimentazione, perseguire la lettura sul piano letterale, quello allegorico essendo fonte di equivoci che rendono il testo ancora più entropico, ancora più enigmatico di quanto non sia, spostandolo nell'ineffabile lirico.

In « The Dead », il racconto lungo o romanzo breve che chiude i *Dubliners*, il *Leitmotiv* del fallimento esistenziale presuppone la domanda riguardante il rapporto amoroso. L'uomo si trova, alla fine del racconto, legato alla donna da un desiderio di reciprocità, impossibile nel contesto. La tragedia della comunicazione, implicita nella situazione del protagonista, filtro di coscienza, Gabriel, si trova in rapporto omologo con la condizione del 'lettore ideale' (entrambi destinatari, nei segmenti conclusivi, della domanda, che nel discorso si manifesta solo verso la conclusione del racconto) del testo di sperimentazione, vincolato ad un inquietante rapporto col sapere. La scrittura concede esclusivamente lo spazio (il tempo di lettura) in cui ogni virtuale risposta si trasforma nella domanda apparentemente definitiva.

## IL ROMANZO 'DIMINUITO' DI RONALD FIRBANK

di  
VIOLA PAPETTI  
Roma

Penso che si possa riferire a Ronald Firbank quel che Lévi-Strauss ha detto a proposito di certe divinità cieche o zoppe, orbe o monche « che ci lasciano sconcertati perché il loro stato non assume l'aspetto di una privazione »<sup>1</sup>. È forse possibile ricercare nella sua opera una categoria di sottrazione che sia antropologica e linguistica; l'offeso, il diminuito, quindi il diverso, si rivela paradossalmente creativo. Questa diminuzione è a mio avviso centrale sia per determinare il microcosmo del testo, sia gli specifici rapporti che Firbank intrattiene con lo sperimentalismo degli anni venti. Sorprendente agrammatista nella conversazione<sup>2</sup> e nella scrittura, Firbank è essenzialmente inventore di racconti metaforici. Di lui hanno scritto persone che lo conobbero — si veda la recente raccolta di ricordi e critiche curata da Mervyn Horder — o avrebbero voluto conoscerlo, tanto facilmente l'immaginazione si appropria della biografia di questo epigono di Bearsdley e di

---

<sup>1</sup> C. Levi-Strauss, *Il crudo e il cotto*, Milano, Il Saggiatore, 1966, p. 81.

<sup>2</sup> « Frequently his stories were unfinished. Either his mind would fly off at a tangent, leaving his listeners to bridge the gap, or he would lose his climax in torrents of hoarse, helpless laughter ». Dalla biografia redatta da I. Kyrle Fletcher (1930), ristampata in *Ronald Firbank. Memoirs and Critiques*, a cura di M. Horder, London, Duckworth, 1977, p. 14.

Wilde, considerandola un altro capitolo della sua *fiction*. Firbank invece aveva compiuto un atto inverso di *fiction*, inventandosi Autore, finanziando la stampa dei suoi libri, curandone fino ai minimi particolari la veste tipografica, commissionando suoi ritratti. Come gli antichi maestri pittori in certe pale d'altare, aveva anche inserito nei suoi romanzi autoritratti minimi di sé Autore. Il recente voluminoso saggio di B. Brophy<sup>3</sup> costituisce un caso esemplare di questa fruizione proiettiva non solo dell'opera scritta, ma anche della biografia, considerata romanzo e sintomo, entrambe lette secondo la direttrice analitica (freudiana) e quella formale (le immagini). Generalmente considerato esteta e scrittore ineffabile (e inesplicabile) — da molti ad eccezione di Harold Nicolson, Evelyn Waugh, Edmund Wilson e in Italia di Giorgio Manganelli — il rapporto tra la sua opera e l'extratesto è stato finora genericamente indicato più che indagato.

Proporrei di rileggere *Inclinations* — tra i primissimi romanzi di Firbank, 1916 — ripercorrendone e descrivendone la strategia linguistica. I nessi sintattici e logici si assottigliano, la contiguità rinuncia alla propria consapevolezza. La 'frase capitale', scomposta e disseminata nel discorso narrativo, viene gradualmente svelata al Lettore, grazie ad una fitta rete di labili indizi, di ambigue equivalenze. Lo stesso Firbank aveva rapidamente anticipato per i lettori di *Vainglory* (1915) il suo romanzo successivo. Se Mrs Asp, biografa, è ritratto dell'Autore poiché ne possiede la caratteristica fondamentale (« seemed utterly unable for continuity »), il libro che sta per scrivere preconizza lo stesso *Inclinations*: « There's not plot [...] not plot exactly. It's about two women who live all alone »<sup>4</sup>. *Inclinations* fu presentato al pubblico in ricercata veste tipografica che compensava l'esilità del volume (in ottavo, 200 pp.). Firbank aveva lavorato in gran fretta, ma attento a conferire

<sup>3</sup> *Prancing Novelist*, London, Macmillan, 1973.

<sup>4</sup> Tutte le citazioni sono tratte dal *Complete Ronald Firbank*, con prefazione di A. Powell, London 1961, p. 89.

al romanzo, privato della marcatura della fine, la capacità di raccontare fin dal frontespizio<sup>5</sup>. Il titolo segnala questa volontà di ispessimento semantico: oltre a significare tendenze, in questo caso particolari, e come accezione obsoleta, l'oggetto verso cui le tendenze inclinano, designa anche l'accento d'enclisi, che nella grammatica greca e latina è « indice manifesto di un agglutinamento fra due entità diverse »<sup>6</sup>. Questa terza accezione è emblematica del procedimento di condensazione adottato da Firbank. « I am afraid I have hurried & spoilt my book » — aveva scritto — « although I can make it quite complete by compression »<sup>7</sup>. Il processo d'enclisi presuppone parole toniche e atone, parti forti e deboli del discorso, e poggiare all'indietro l'accento, ossia contrastare il movimento nel tempo che la lettura richiede per trattenere l'attenzione del Lettore sulla figura di tempo che il testo propone, sulla marcatura dell'inizio invece che su quella della fine.

Con diversi mezzi Firbank sembra corteggiare il 'semplice mucchio di parole' che l'afasico produce, la prevalenza del sintagma nominale su quello verbale, l'accumulazione di frasi olofrastiche<sup>8</sup>, o la ripetizione di una me-

<sup>5</sup> « Issued in black cloth boards. Lettered in gilt on upper cover: INCLINATIONS; across spine: INCLINATIONS/RONALD/FIRBANK/GRANT/RICHARDS. Printed on cream white laid paper, cream white wove endpapers of lighter stock. Top edges trimmed, stained green; other edges rough trimmed. White linen-finish coated paper dust-jacket lettered in black and decorated with half-tone reproduction in colour of frontispiece ». (M. J. Benkovitz, *A Bibliography of Ronald Firbank*, London, Rupert Hart-Davis, 1963, p. 22). In possesso della famiglia Firbank sono dieci taccuini, di 591 pagine, che contengono la prima stesura di *Inclinations*. Il cap. IV della seconda parte fu riscritto a Roma, nell'aprile 1925. L'unica traduzione italiana (Firenze, Vallecchi, 1966) è dovuta a Laura Lovisetti Fuà.

<sup>6</sup> G. Bernardi Perini, *L'accento latino. Cenni teorici e norme pratiche*, Bologna, Patron, 1964, p. 39.

<sup>7</sup> Citato in M. J. Benkovitz, op. cit., p. 23.

<sup>8</sup> Cfr. J. Kristeva, « Discours holophrastique, aphasie dynamique et linéarisation », in *La révolution du langage poétique*, Paris, Seuil, 1974, pp. 265-274.

desima, come il nome di Mabel, gridato o singhiozzato per otto volte, che costituisce tutto il capitolo XX. Già negli anni 1906-9 — come riferisce l'amico C. Kennard<sup>9</sup> — Firbank collezionava frasi da lui effettivamente udite e, ritagliati i nessi situazionali e grammaticali, le trascriveva su centinaia di strisce di carta. Alcune sono inserite in *Inclinations*, annunciate con forma stereotipa del Narratore e tipograficamente disposte in ordine paradigmatico per suggerire l'assenza di relazione, perciò di contiguità, tra l'una e l'altra, la loro coincidenza temporale che la scrittura non rispetta<sup>10</sup>. La preziosa modulazione firbankiana recupera la disintegrazione semantica di questi testi minimi, ricchi di intenzioni e di emozioni, trascritti nella finzione come se nessuna scelta fosse stata operata. Quel che Firbank sembra abbia voluto proporsi è ricostruire il codice linguistico comune ai suoi personaggi in *praesentia*, quando caratteristica del codice è di esistere in *absentia*,

<sup>9</sup> M. Horder, op. cit., p. 108.

<sup>10</sup> « There came a murmur of voices.

'... terrifying nightmare women'.

'... One of his wild oats'.

'... fascinating, fiendish colours'.

'It's unmistakably his'.

'Pish!'

'Take me away!' » (p. 232).

« There came a confusion of voices.

'Babes-in-the-Wood'.

'We think of crossing over to witness the autumn at Versailles'.

'... goes to auctions'.

'The slim, crouching figure of the Magdalen is me'.

'Those break-neck brilliant purples'.

'Pish!'

'A scarlet song'.

« Order what you please from Tanguay », he said — « a tiara, what you please »'.

« '... You'd think they'd been set by Boehmer!'

'O-o-o-h!'

'You have the catalogue'.

'Mrs. Elstree took it with her' » (pp. 233-34).

Si vedano altri passi analoghi, ancor più pertinenti, in *The Artificial Princess* (p. 71), *Vainglory* (p. 203), *Valmonth* (p. 448).

come serie mnemonica virtuale, in tal modo rendendo esplicito lo spazio linguistico che essi abitano o avrebbero potuto abitare. Come se passando attraverso un'organizzazione retorica, un'esperienza intensamente 'romanzesca' del linguaggio, si potesse tornare dalla *parole* alla *langue* si potesse abitare una prospettiva illusionistica. Esperienza impossibile — il messaggio firbankiano sempre ritornando su se stesso — ma attraverso la quale si accede ad un altro livello della narrazione, se dobbiamo intendere come trasgressione linguistica quella che il conte Pastorelli compie allorché seduce Mabel.

La coppia continuamente dialogante di Geraldine e Mabel programma il viaggio con emozionati esercizi sull'asse paradigmatico, ove tutti i luoghi possibili sono enunciati e nessuno selezionato. Mabel s'inventa una serie di sostituzioni per il proprio cognome « Collins, Colline, Collina, Hill ». Geraldine cataloga il materiale per una biografia coestensiva della vita stessa con dodici frasi nominali per espungere la presenza d'un qualsiasi verbo che non sia 'esistere', e legittimando implicitamente la convivenza di categorie narrative e di documenti epistolari. Una lettera costituisce il cap. XXI di *Inclinations*, reperto linguistico che dovrebbe provenire dal reale (irreale) della cronaca, gesto 'romanzesco' di aggregazione di un altro universo, coacervo di possibili atti di vita. Altro caso estremo di vuoto sull'asse sintagmatico è dato dalla battuta non formulata ma indicata solo da un segno tipografico. Ben definiti emittente e ricevente, fluttua tra di loro niente di più di un trattino con punto esclamativo o di un trattino, puntini, interrogativo<sup>11</sup>, spazio bianco per il Lettore che deve iscriverci la frase emergente dalla situazione. La cerchia della conversazione da metafora morta diventa metafora viva per Firbank che vi disegna lo spazio comune e possibile a tutti i personaggi, a cui può a volta accedere il Lettore come Autore secondo.

Nella seconda parte di *Inclinations*, scompare il per-

<sup>11</sup> Si veda in *Inclinations*, p. 305 e p. 307.

sonaggio di Geraldine, che più degli altri aveva razionalizzato la ricerca di Pan *sub specie aesthetica*, rendendo con ciò impossibile la sua realizzazione e condannandosi a ripeterne i gesti (altre partenze per altre Arcadie) vanamente. La sofisticata reticenza del linguaggio fa perno su un personaggio nuovo, appena nato, Bianca, la bambina che Mabel ha avuto dal matrimonio col conte. Sempre assorta in sensazioni di piacere e di terrore che manifesta con improvvise grida, la sua presenza induce nella conversazione della madre e della zia Daisy ogni forma di *baby talk* (onomatopeie, vezzeggiativi). La bambina non rappresenta tuttavia una giustificazione naturalista allo sperimentalismo linguistico, ma è immagine speculare del processo acquisitivo del linguaggio, ossia il rovescio della condizione afasica<sup>12</sup>. Mabel sull'altalena mormora tra sé: « Units, ten, hundreds, thousands ... Ten of thousands ... Hundred of thousands! Units! ». In questo stato di *béance* indotto dal cerchio verbale incantatorio, un altro linguaggio emerge dalla sopravvenuta infanzia, quello del corpo: sudore, contatto, sete. È dal corpo della bambina, frutto esotico ed erotico, che si diffondono pulsioni paniche che investono in pieno Daisy, oltre che Mabel, e diventano per la cerchia più lontana odori, suoni, dolcezze del tatto e del palato. La disintegrazione estatica della frase e del testo avviene quando i due processi di acquisizione e di perdita del linguaggio s'incontrano sotto il segno di Pan. Aspettando il conte Oio, il dialogo procede, tra anafore ed allitterazioni, verso il silenzio e il bianco della pagina. « 'Then-' 'Olive oil!' 'And then-' 'Then', Mrs Collins' voice rose as if inspired, 'then Côtorettes - à la Milanaise...' ».

Nella narrazione la categoria della diminuzione riguarda soprattutto il Narratore e le sue funzioni. Lanciato com'è il racconto nella mimesi pressoché assoluta — ogni capitolo è quasi interamente 'scena' (in senso genettiano) o più 'scene' — le ellissi non sono mai risolte da soddisfa-

<sup>12</sup> R. Jakobson, « Due aspetti del linguaggio e due tipi di afasia », in *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 24.

centi sommari, gli eventi si dispongono in ordine lineare secondo il progressivo svolgimento della sequenza nella dimensione spazio-temporale; il Narratore di primo grado rinuncia al suo fondamentale diritto di designare e connettere. Al suo posto si succede una folla di Narratori secondari che raccontano brevissime storie o frammenti di storie, proprie o altrui, distinzione che può coincidere, ma non sempre, con la situazione di un colloquio a due o di una conversazione generale. Al Narratore primario rimangono competenze quasi teatrali: allestisce qualche rara scenografia, indica il lampo di un'espressione (d'umore, non di passione), l'entrata o l'uscita di qualcuno dalla cerchia della conversazione (nei casi in cui il movimento non sia implicito nella presenza/assenza di battute che sono metonimiche dei personaggi non diversamente dalla descrizione di un cappello o di un gesto). È la costante preminenza d'una coppia di dialoganti — nella prima parte Geraldine e Mabel e nella seconda Mabel e Daisy — a mantenere una gerarchia tra la folla dei narratori secondari. A Geraldine pertiene il tempo presente, legato alla dinamica del viaggio di cui essa fornisce la motivazione e la progettazione. Anche il Narratore la descrive al presente progressivo mentre essa compie segmenti d'azione che si accumulano, ripetendosi, senza esito<sup>13</sup>. Trascrizione immediata del suo presente che oblitera anche il verbo, è il grido più volte ripetuto del cap. XX. Mabel invece esegue una specie di controcanto: ricorda il passato, racconta aneddoti della sua infanzia nella cam-

<sup>13</sup> « Sardonic, she stirred the salad: tumbling, jostling, pricking, poking it, parting the trembling leaves. Pursuing a rosy radish or...

'Oh, Gerald, everyone is watching you!...' unearthing the glaring eyes of eggs.

'Why begin throwing it about?'

Orchestrating olives and tomatoes, breaking the violet beetroot...

'Oh, Gerald!'

'... tracking provoking peas — scattering paprika, pouring tarragon, dashing huile' (p. 246).

pagna inglese, riferisce le lettere della madre, prepara il proprio futuro, si interroga sul suo innamoramento. Al grido si oppone la lettera senza data che costituisce il cap. XXI: « Dear Gerald, I was married this morning and we leave tomorrow [...] ». Se tutti i personaggi sono Narratori secondari e soggetti di un'azione di *quest*, fa eccezione il conte italiano, che non parla ed è quindi potenzialmente in grado di accedere a qualsiasi tempo: è sempre fuori dello spazio circoscritto che gli inglesi frequentano e tuttavia sempre dentro i discorsi di Geraldine e Mabel, e di Mabel e la sorella. È di fatto gradualmente narrato dagli altri per giustapposizione di tratti equivalenti: non è un gentiluomo, si occupa della vendemmia; ha i piedi callosi, ma è un ottimo ballerino; mangia cibi semplici, però vomita se gli viene servito un coniglio che è il suo animale sacro. Il suo nome Pastorelli, modernamente allude al grande Pan. Da oppositore ambiguo e volgare si rivela oggetto elusivo e sacro della *quest*.

Nel caso di alcuni personaggi (O' Brookmore, Collins, Palmer) il Narratore ha compiuto un esplicito gesto autoritario allorché li ha nominati, sigillandoli nel loro emblematico destino. Qualche volta li ha sostanziate di molteplici proiezioni, anche extratestuali, come è il caso di Geraldine. Nel capitolo secondo, mentre prepara il suo viaggio in Arcadia, incontra l'autorevole biografa di *Vain-glory*, Mrs Asp, per ricevere un consiglio, forse una consegna, certamente per stabilire una continuazione (tanto difficile a conseguirsi) per accumulazione di figure di Autore. Il viaggio stesso comincia per una sorta di identificazione tra Geraldine e il personaggio di cui sta scrivendo la biografia. Kitty Kettler si era infatti recata a Delfi in cerca dell'oracolo e non lo aveva trovato, per cui andar « kettling », neologismo firbankiano foneticamente vicino al far « cattleya » proustiano, significa seguire l'insegna della delusione. Miss O' Brookmore sarebbe l'Autore secondo dal cui ms è tolta la prima riga di *Inclinations*: « 'Hair almost silver incredibly fair: a startling pallor' ». La chioma incipriata di Kitty Kettler è quella di Geraldine

e di Firbank stesso<sup>14</sup>. Quel nome Geraldine, che le era stato dato da Coleridge, specularmente riflette l'omosessualità dell'Autore. Il rapporto Autore-Personaggio tra Firbank e Geraldine si ripete tra Geraldine e Kitty, come quello dell'Autore con se stesso Autore, è trascritto nella finzione narrativa, prima parzialmente (Geraldine contiene l'identificazione dell'Autore, pronuncia le sue battute, compie i suoi rari gesti) poi interamente nell'incontro-scontro di Geraldine e il suo maestro, Mrs Asp (perché non E. M. Forster?). Se una figura di desiderio balena nella fantasia di Firbank che cammina nelle vie di Londra, a noi è data contemplarla attraverso un canocchiale metaforico: un verde mondo pastorale disseminato di cespugli tenebrosi, il sesso animale di Pan, che respinto dalla coscienza può trovarsi in Arcadia. In Arcadia, Geraldine si ripromette di adottare una nuova pettinatura, a corna d'ariete. L'episodio della caccia a Salamina, dove è commesso un omicidio, permette anche ai narratori secondari di imitare, invocare, ricordare — secondo un modo esplicito di porre equivalenze — figure mitiche come Ifigenia, Proserpina, Europa, Elena. Anche se il loro viaggio è un pellegrinaggio in Arcadia, essi non frequentano l'Arcadia ma la sua distorta metafora. Se portano nel cuore desideri incestuosi, omosessuali e omicidi, come dei veri seguaci di Pan, tuttavia per qualche fatale mancanza sono sviati dalla loro perfetta consumazione.

Nella seconda parte di questo dittico narrativo si verifica l'unico avanzamento possibile in una struttura mitopoietica: una trasformazione. Bovon, il paese di Mabel in Inghilterra, è diventato il luogo del presente e Roma, Orvieto, la vigna del conte, il luogo mitico del passato e d'un ritorno futuro. La 'frase capitale', già completa, si ripete. Pan si può trovare quando cercarlo non è fare, un significato, ma essere un significante. Quindi si scorge la ragione per cui la narrazione si contrae in una sorta di im-

<sup>14</sup> Siegfried Sassoon le ricorda « Powdered, ninetyish, and insuperably shy [...] » M. Horder, op. cit., p. 151.

magine speculare della prima parte, intensamente statica quanto quella era stata per eccellenza dinamica. Tale condizione estatica non può avere altra soluzione se non preannunciare e predisporre la fine. Allorché l'afasia invade la situazione di racconto, Madame La Chose caccerà via gli abitanti dalla vecchia casa, chiamata « The Chase ». Il *récit* dunque era stato casa e caccia dell'impersonale e oggettivo Pan.

POESIA COME ESORCISMO  
NELL'ULTIMO LAWRENCE

di  
SERENA CENNI SANTI  
Firenze

Nel 1930, subito dopo la morte di Lawrence, furono rinvenuti due manoscritti privi di titolo contenenti numerose poesie che vennero affidate all'amico Richard Aldington perché le riordinasse e ne curasse l'edizione.

« ... these two MSS. — scrive l'Aldington nell'introduzione ai *Complete Poems* — represent two different books, one a continuation of *Pansies* [il manoscritto 'B'], the other a new series leading up to the death poems [il manoscritto 'A'], for which Lawrence had not found a general title »<sup>1</sup>.

Fu lo stesso Aldington ad intitolare semplicemente *Last Poems* le poesie del manoscritto 'A',

I abandoned the idea of calling the book 'The Ship of Death' as I once thought of doing, since I felt I had no right to give a fancy title without MS. authority<sup>2</sup>.

e titolo più appropriato non poteva trovare: si tratta veramente della scrittura pre-morte dove la parola del poeta — *ultima* — nel tentativo di dire, di comunicare l'esperienza indicibile, figura l'irrapresentabile, la morte, con

<sup>1</sup> D. H. Lawrence, *The Complete Poems*, London, Heinemann, 1957, vol. III. p. xxxvii.

<sup>2</sup> Ibid.

continui, paradossali rinvii ed accostamenti ad immagini di vita.

Centralità della morte dunque nei *Last Poems*, morte come unica ed ultima posta in giuoco del reale, pernio intorno a cui ruotano desideri, rigetti e paure, fonte inesauribile di problemi ed interrogazioni che, articolandosi al di là di ogni risposta possibile, garantiscono la inesautività del testo poetico.

Il desiderio di rimuovere la morte, di dominare l'altra faccia del reale, quella *negativa* (« Death is not shadow or mystery. It is the *negative* reality of life »)<sup>3</sup> fa sì che il poeta per non soccombere alla disgregazione, per non cedere all'inorganico, per non smarrirsi nel caos, mimi possibili investimenti, plausibili identità (Persefone, la Fenice, Lucifero) come fuga dal diverso, come desiderio di controllo dell'altro volto, quello enigmatico, del reale.

Nell'ultimo Lawrence la parola poetica se da un lato si costituisce come esclusivo strumento per comunicare la lacerazione della esperienza della morte, per sondare il mistero, per esplorare il negativo, dall'altro si configura come strumento per esorcizzarlo.

Il desiderio di controllo del negativo fa sì che Lawrence, attraverso la parola poetica, offra *simulacri* di sé per liberarsi, per esorcizzare ciò da cui è attraversato: paura del caos, scissione dell'Io, perdita per il Sé di ogni riferimento possibile, perdita del corpo, perdita del nome.

Paradossalmente si ribalta la posizione che aveva prospettato in un saggio del 1928 dal titolo « Chaos in Poetry », quando sembrava che alla parola poetica fosse affidato il compito di squarciare i *simulacri* che l'uomo costruisce per difendersi dal caos:

Man fixes some wonderful erection of his own between himself and the wild chaos, and gradually goes bleached and stifled under his parasol. Then comes a poet, enemy of convention, and makes a slit in the umbrella; and lo! the glimpse of chaos is a

<sup>3</sup> *Fantasia of the Unconscious*, London, Penguin Books, 1971, p. 150.

vision, a window to the sun. But after a while, getting used to the vision, and not liking the genuine draught of chaos, commonplace man daubs a *simulacrum* of the window that opens on to chaos, and patches the umbrella with the painted patch of the *simulacrum*...<sup>4</sup>

per restituire poi integralmente, al di là di ogni finzione possibile, « visions passing into touch and sound ».

La poesia scelta quale campione poetico su cui verificare il procedimento 'esorcizzante' usato da Lawrence è « Bavarian Gentians », una delle poesie più belle, se non la più famosa, della raccolta dei *Last Poems*.

Eccone il testo.

#### BAVARIAN GENTIAN

Nor every man has gentians in his house  
in Soft September, at slow, Sad Michaelmas.

Bavarian gentians, big and dark, only dark  
darkening the day-time torch-like with the smoking blueness of  
Pluto's gloom,  
ribbed and torch-like, with their blaze of darkness spread blue  
down flattening into points, flattened under the sweep of white day  
torch-flower of the blue-smoking darkness, Pluto's dark-blue daze,  
black lamps from the halls of Dis, burning dark blue,  
giving off darkness, blue darkness, as Demeter's pale lamps give  
off light,  
lead me then, lead the way.

Reach me a gentian, give me a torch  
let me guide myself with the blue, forked torch of this flower  
down the darker and darker stairs, where blue is darkened on  
blueness.  
even where Persephone goes, just now, from the frosted September  
to the sightless realm where darkness is awake upon the dark  
and Persephone herself is but a voice  
or a darkness invisible enfolded in the deeper dark  
of the arms Plutonic, and pierced with the passion of dense gloom,  
among the splendour of torches of darkness, shedding darkness  
on the lost bride and her groom.

<sup>4</sup> *Selected Literary Criticism*, London, Heinemann, 1969, p. 90.



Il componimento, composto di tre strofe, poggia su due sequenze basilari:

1) descrizione delle genziane con aggancio al mondo ultraterreno (I e II strofa);

2) invocazione del poeta affinché le genziane lo guidino nel suo viaggio 'agli inferi' (III strofa).

Le genziane sono un simbolo e in quanto tale è affidato ad esso il compito di materializzare, nella evocazione/invocazione, la natura di quel soggetto latente — la morte — vero nucleo genetico della griglia associativa, il cui *nome* nel testo, è paradossalmente occultato.

Per colmare quel vuoto che l'assenza del *nome* ha prodotto — si potrebbe quasi parlare di una sorta di *rifiuto di nominazione* — il tessuto del testo si dilata, si contorce sotto la pressione metonimica di unità metaforico-sinestetiche la cui distribuzione, come vedremo, fornisce strategicamente al lettore una griglia di richiami e/o rimandi strutturanti le profonde interrelazioni del discorso poetico.

Anche se il primo movimento della lirica sembra volto ad una sistemazione 'temporale' del fiore-simbolo — si notino i riferimenti a Settembre ed alla tarda ricorrenza di S. Michele — pur tuttavia la negazione dello *incipit* e la qualificazione della festa di S. Michele come « sad » in opposizione immediata al « soft » di Settembre (lessema che al verso 14 verrà definitivamente *negato* e modificato in « frosted ») contribuiscono a situare l'enunciato nella macrodicotomia Vita vs Morte che non solo è l'archisema dialettico portante del componimento da noi scelto quale campione poetico, ma è la matrice generativa, proprio per l'intima tensione opposizionale, dell'intero corpus dei *Last Poems*.

Si noti come a partire dal v. 3 l'avverbio « only », espungendo l'unico segno di materialità e 'naturalità' del fiore denotato dal lessema « big » ed accentuandone esclusivamente la nerezza (« only dark ») permetta l'irrompere di un vortice metaforico che si dirama, in un crescendo intensivo, dal paragone tassematico del v. 4 « torch-like »,

reduplicato al verso successivo — « ribbed and torch-like » — alla densa metafora del verso 12 « forked torch of this flower », tramite passaggi sequenziali ai versi 7 e 8, « torch-flower » e « black lamps ».

Il ricco agglomerato metaforico rende possibile, fin dal 4° verso proprio con il paragone tassematico « torch-like », l'innesto dell'isotopia mitologica — articolata nella triade Plutone, Demetra, Persefone — che instaura una griglia di rapporti non solo sul piano del *mythos* come viaggio 'agli inferi', ma anche sul piano di sottili riscontri simbolici e tematici.

Ma la torcia che per iconismo il fiore richiama (« torch-flower » dirà al v. 7) anziché essere collegata a Demetra, della quale insieme alle spighe è il reale attributo, affrisce a Plutone (« torch-like with the smoking blueness of Pluto's gloom »), istituendo così una divaricazione sull'asse semico *luce vs tenebra* ed un sovvertimento degli investimenti lessematici.

Infatti se « torch », o meglio « torch-flower », afferendo al sema *luce* tende da un lato verso « blaze », « blue-smoking », « blue », « lamps », « burning », « pale », « light », dall'altro si lega al suo contraddittorio, cioè al sema della *tenebra*, tramite un procedimento ossimorico che ne neutralizza le valenze positive. Si veda, a questo proposito,

al v. 5 blaze of darkness

al v. 7 blue-smoking darkness e Pluto's dark-blue daze

al v. 8 black lamps [...] burning dark blue

al v. 9 [black lamps] giving off darkness

al v. 19 the splendour of torches of darkness.

La scissione del semema « torch-flower » che si articola nella opposizione *light vs darkness* e a livello mitologico nella divaricazione Demetra vs Plutone (cfr. i vv. 8-9) si iscrive nella dicotomia Vita vs Morte che vede in questa seconda strofa, con la neutralizzazione degli attributi positivi della luce, la prevaricazione della morte sulla vita.

Le genziane bavaresi assumono dunque il potere di evocare la latenza, la morte, morte già insita però nel loro stesso essere corpo, materia e come tale soggetta al deterioramento, all'inorganico.

È proprio l'impossibilità per la torcia di farsi portatrice di luce (« Black lamps [...] giving off darkness ») e per il fiore di farsi portatore di vita a materializzare l'istanza della morte.

Si farà chiaro allora il significato profondo della prima brevissima strofa, una sorta di distico 'rovesciato', che racchiude, in apertura, il senso del componimento.

Si noti come proprio il diniego dell'*incipit* faccia affiorare una attanzialità binaria, con l'instaurazione parallela al soggetto 'palese' dell'enunciato → [Not] every man, di un soggetto 'precluso' della enunciazione → Io poetico che, veicolo della pulsione di morte, solo alla fine della seconda strofa irromperà prepotentemente nella scrittura (« lead me, reach me, give me, let me guide myself ») in qualità di attante, accentuando proprio nell'iterazione ossessiva del *me* il distacco inesorabile dagli altri (« every man »).

La soggettività della esperienza della morte, la consapevolezza della solitudine del viaggio (« Let me guide myself ») ed allo stesso tempo il timore della cancellazione, fanno sì che il soggetto modelli su Persefone e sul mito che essa, incarnando, eternamente ricrea, il proprio simulacro, canalizzando su questa proiezione mitopoietica del Sé, i propri desideri e le proprie paure.

Il « frosted September » del v. 14 segnala l'inizio del movimento di discesa di Persefone verso il regno della morte, il « sightless realm », identificando nel medesimo processo la donna e il fiore poiché se Settembre è la morte di Persefone, lo è anche nella genziana bavarese.

L'identificazione donna-fiore è resa poi ancora più esplicita nell'ultimo verso dove « shedding », nell'accezione di *perdita* (di petali) si lega sia alle genziane, ormai giunte al compimento del loro ciclo vitale, sia a Persefone, « lost bride », anch'essa perduta alla vita nel momento in cui si fa sposa di Plutone.

Infatti il viaggio 'discendente' di Persefone è accompagnato da un progressivo opacizzarsi della sua figura che la vede da *presenza* mutarsi in *assenza*

Persephone goes, just now

↓

Persephone herself is but a voice

↓

a darkness invisible

mentre Plutone, che è *assenza*, parallelamente si *fisicizza*, gradualmente si fa *presenza*, connotandosi in modo estremamente vitalistico ed erotico.

pierced with the passion of dense gloom

↑

enfolded in the deeper dark of the arms Plutonic

↑

darkness is awake

Svolgendo accanto al movimento 'discendente' di Persefone (pulsione di morte) quello 'ascendente' di Plutone (desiderio sessuale) il poeta *esorcizza* la paura della morte, cercando di vanificarne, nella scrittura, gli attributi 'negativi'.

Solo offrendo in Persefone — che perdendosi (« lost bride ») si realizza nel soddisfare il *dèsir* di Plutone — un simulacro di sé, il poeta riesce a controllare il negativo, la morte: ma proprio questo desiderio di controllo, di dominio, ne riafferma, paradossalmente, l'inquietante, inesorabile, inalterabile *presenza*.

CULTURA E TEMPO  
NELLA PIÙ RECENTE NARRATIVA DURRELLIANA

di  
ANNA MARIA BERNINI SANTORO  
Firenze

La sperimentazione e la ricerca durrelliana si sono sempre presentate in forma articolata: da una parte l'ostentazione di teorie scientifiche o filosofiche che costituirebbero la struttura dei suoi romanzi, dall'altra le sue *investigations* o *inquests* che ripropongono, in modo originale, il rapporto artista/arte/realtà e quello individuo/società/cultura. In fondo non c'è novità in questi tentativi, poiché tutta la narrativa del '900 si misura, in certo qual modo, con la scienza, la filosofia, la psicologia, e tutte le altre discipline che riguardano la posizione dell'uomo nel cosmo ed i suoi rapporti con la realtà che lo circonda: si pensi all'influenza della psicologia jamesiana, all'uso della tecnica del punto di vista, allo « stream of consciousness », alla « durata » bergsoniana, fino alla curvatura spazio-temporale, nei più importanti scrittori di questo secolo quali James, Conrad, Ford M. Ford, Proust, Joyce, Musil.

Quando Durrell scrisse *The Alexandria Quartet*, egli tentò un singolare esperimento narrativo: un romanzo in quattro parti fondato sulla teoria della relatività: un *continuum* fatto di tre parti di spazio ed una di tempo. Alexandria costituisce la struttura statica del *Quartetto*, ove lo spazio si curva e si deforma a creare quell'unità di spazio-tempo in cui si svolge la vicenda. Nelle prime tre parti la stessa storia è rivisitata secondo diversi punti di vista, nella quarta essa va avanti, il tempo 'scorre'. Dur-

rell non ha cercato in quest'opera un recupero del passato, del tempo, attraverso la collazione a mosaico di elementi memoriali, ma ha tentato di presentare la realtà di un universo relativistico, in cui niente è e tutto può essere, in primo luogo facendo di ogni romanzo una dimensione (*Justine*: la profondità; *Balthazar*: la larghezza; *Mountolive*: la lunghezza; *Clea*: il tempo)<sup>1</sup> e quindi stabilendo all'interno di ognuno un'incredibile varietà di corrispondenze tra personaggi, situazioni, punti di vista ed enunciati, ai diversi livelli della narrazione.

La relatività non scaturisce solo dal cambiamento del punto di vista, che sposta il *focus* dell'attenzione su aspetti diversi di una data situazione, ma anche dal continuo mutare dei rapporti che intercorrono tra i personaggi e dall'uso che il narratore fa di diari, libri, memorie altrui quali espedienti per penetrare nel loro intimo e insieme sostanziare l'impressione di narrativa 'stereoscopica' che ne deriva. Un altro tratto distintivo di questa narrazione è la tendenza a suddividere in più personaggi quella che potremmo definire un'immagine-tipo; così, l'intellettuale, lo scrittore, l'artista in genere, vengono ad assumere le tre vesti di Darley, il protagonista, apprendista scrittore, Purswarden, l'ironico, smalzato teorico del romanzo a n-dimensioni, Arnauti, l'autore del romanzo *Moœurs*; tutti e tre hanno relazioni con Justine, che rappresenta la stessa Alessandria in quanto realtà sfuggente e misteriosa. Anche Darley ha a sua volta rapporti con tre donne: Melissa, Justine e Clea; esse rappresentano sia i vari tratti della femminilità, sia tre aspetti del reale: sogno, vita, arte; e tre diverse culture: quella greca, quella alessandrina, quella europea. La città stessa è 'impersonata' in Balthazar, « its Platonic daimon, mediator between its gods and its men »<sup>2</sup>, Nessim, il 'principe', Memnjam, « the memory man, the archives of the city »<sup>3</sup>. La triade non è un elemento

<sup>1</sup> Cfr. J.P. Hamard, « L'espace et le temps dans les romans de Lawrence Durrell », in *Critique*, n. 156 (1960), pp. 387-413.

<sup>2</sup> Lawrence Durrell, *Justine*, London, 1961, p. 81.

<sup>3</sup> Lawrence Durrell, *Justine*, London, 1961, p. 33.

costante: spesso vengono creati interessanti giochi di specchi tra coppie che presentano sia caratteri di diversità che di similarità: come tra Nessim e Narouz e Capodistria e Pombal.

Il discorso durrelliano sarebbe stato puramente velleitario se il risultato non si fosse rivelato, nel suo complesso, fortemente originale: la formula einsteiniana viene, infatti, ad investire il problema dell'« artist coming of age »<sup>4</sup>, i suoi rapporti con i vari aspetti delle diverse culture, che trovano in Alessandria il loro punto d'incontro e l'atteggiamento dell'artista nei confronti del tempo.

« Il *Quartetto* — per concludere con un'affermazione di Sertoli — ci racconta la propria lenta genesi di cerchio, anello inclusivo, il proprio faticoso costituirsi come unità al di sopra delle varie angolature, unità fantastica, fiabesca [...] che ricomprende al suo interno le dimensioni dello spazio e del tempo »<sup>5</sup>. Sertoli aggiunge inoltre che Darley comincia a scrivere, reso maturo da una « saggezza » conseguita attraverso l'esperienza viva, non attraverso la letteratura e che quindi « il *Quartetto* sbocca in un paradosso: perché in esso si nega la funzione dello scrivere nel preciso istante in cui si scrive (*Clea*, il rifiuto dello scrivere per la vita è ben un *libro!*) »<sup>6</sup>.

Paradossale e ambiguo si rivelerà anche l'esito dei due romanzi successivi: *Tunc* e *Numquam*, ma è interessante vedere quale percorso segua la ricerca di Durrell e se e in quale modo egli sperimenti ancora sia per quanto riguarda la struttura soggiacente l'opera sia per quanto investe i modi della narrazione ed i suoi contenuti. Nel *Postface* alla fine di *Numquam* Durrell dichiara: « I have tried to play about with the notion of culture, what is it? »<sup>7</sup> e con i titoli stessi dei due romanzi, estrapolati dal

<sup>4</sup> R. Scholes, « Return to Alexandria: Lawrence Durrell and the West Narrative Tradition », in *Virginia Quarterly Review*, XL (1964), p. 411.

<sup>5</sup> G. Sertoli, *Lawrence Durrell*, Milano 1967, p. 146.

<sup>6</sup> G. Sertoli, op. cit., p. 149.

<sup>7</sup> L. Durrell, *Numquam*, London 1970, *Postface*, p. 285.

*Satyricon* di Petronio<sup>8</sup> rinvia specificamente al problema del tempo: ancora una volta, quindi, egli ostenta i suoi propositi, anche se questi due temi — cultura e tempo — emergono, intimamente correlati, dalla narrazione. Poiché il protagonista dei due romanzi è uno scienziato, che costruisce macchine della memoria, la sua ricerca scientifica risulta essere sostanzialmente ricerca culturale: se Darley cercava nell'arte il modo per superare la relatività del reale (le mille facce di Alessandria), Felix cerca nella scienza il modo per vincere il tempo, per liberarsi della schiavitù della Ditta<sup>9</sup> per cui lavora, immagine di una società capitalistica avanzata e della cultura da questa espressa.

In *Tunc* (1968) il narratore-protagonista Felix Charlock, fugge da Londra ad Atene dove ha trascorso la sua giovinezza. Qui, con l'aiuto della sua « dactyl », una macchinetta da lui inventata, parte registratore e parte calcolatore elettronico della memoria, ripercorre le tappe determinanti della sua esistenza fino al momento in cui ha iniziato a raccontare. Egli ricorda la sua vita libera e spensierata con Iolanthe, un'affascinante prostituta, i suoi studi, i suoi esperimenti. Questi esperimenti fanno sì che egli venga contattato dalla Ditta Merlin, una specie di società multinazionale che opera nei settori più diversi a tutti i livelli: culturale, scientifico, economico, politico e che ha due sedi principali, a Istanbul e a Londra (dirette rispettivamente da due fratelli Jocas e Julian). Felix firma con la Ditta un vantaggioso contratto. In seguito sposa Benedicta, figlia del fondatore, ed inizia una nuova vita a Londra. Qui, gli inutili tentativi di conoscere Julian, sul cui conto sospetta le cose più incredibili, i continui ricoveri di Benedicta in Svizzera per squilibri mentali, nonostante la nascita di un figlio, la strumentalizzazione e manipolazione delle sue scoperte, la 'scomparsa' di Caradoc, celebre architetto suo amico, l'ascesa di Iolanthe nell'empireo hollywoodiano, la sua malattia, la sua morte, portano

<sup>8</sup> G. S. Fraser, *Lawrence Durrell*, London 1968, p. 164: « He (Durrell) told me to look a passage on pages 74 and 75 of the Loeb Petronius [...] where I would find the phrase *aut tunc aut numquam*, in English 'then or never'. The scene is Trimalchio's banquet and a freedman named Ganymedes is having a long grumble about the decay both of honesty among municipal officials and of piety towards the gods ».

<sup>9</sup> Si usa il termine « Ditta » per l'inglese: *Firm*, come nella traduzione italiana di *Tunc* e *Numquam* di Pierfrancesco Paolini.

Felix ad un punto di rottura e di rifiuto del mondo circostante. Egli si ritira a costruire « Abele », un calcolatore della memoria basato su un codice formato dagli elementi primordiali della voce umana<sup>10</sup>. Premendo i pulsanti di una bottoniera ispirata alla scala musicale, contrassegnati da « quando », « chi », « perché », « dove », « se »<sup>11</sup> dà delle risposte sia sul passato, che sul presente, che sul futuro. Progetta infine la fuga che lo riporta ad Atene, dove prende la decisione finale<sup>12</sup>. Il romanzo termina con due brevi paragrafi scritti da un anonimo narratore in terza persona in cui assistiamo all'incontro tra Julian e Mark, figlio di Felix (Julian vuole sapere se in « Abele » vi sia una trappola) e al colloquio tra Julian e Benedicta che si domanda se Felix sia morto o no. L'echeggiare di un misterioso colpo di pistola chiude questo primo romanzo.

*Numquam* (1970) è molto diverso da *Tunc*, sia per i modi del discorso, che qui procede secondo un asse cronologico ben preciso, sia per l'uso della voce narrante che spesso si scinde in una molteplicità di punti di vista che 'rivisitano' il passato, talvolta illuminando zone d'ombra, talvolta accrescendo l'ambiguità che circonda situazioni e personaggi.

Il 'risveglio' di Felix alla Paulhouse, il 'manicomio' della Ditta, è traumatico: egli si rende conto di essere stato salvato nel suo tentativo di suicidio (non è chiaro se reale o simulato) e recuperato alla Ditta e pensa che ciò sia dovuto unicamente al fatto che « Abele » si è guastato e nessuno riesce a ripararlo. Solo dopo la 'confessione' di Benedicta e l'incontro con un Caradoc 'redivivo' dopo la 'fuga' e le sue esperienze di novello Robinson alle Celebes, egli comprende quale sia stata e quale sia la sua posizione nella Ditta e può affrontare l'incontro/scontro con Julian. Julian, portavoce della Ditta e della cultura che essa propone, sfida Felix a costruire il 'cervello', la 'memoria' del manichino di Iolanthe, l'attrice ormai defunta di cui Julian si era innamorato. Felix accetta e si accinge all'impresa anche se non può prevederne i risultati. Prima del 'varo' definitivo del manichino egli compie un viaggio in Turchia, per vedere un'ultima volta Jocas morente. Jocas gli

<sup>10</sup> Cfr. L. Durrell, *Tunc*, London 1968, p. 297: « You may say that such an instrument could not possibly predict but the future is only the memory of the past extended into the future ».

<sup>11</sup> Cfr. *Tunc*, p. 300.

<sup>12</sup> *Tunc*, p. 311: « Well, I had made my decision. I would visit Io's house before deciding how and when ».

consegna la profezia di un vecchio visionario, Zenone, e lo sfida, una volta a capo della Ditta, a bruciare tutti i contratti da essa stipulati. Il manichino dimostra di essere autonomo e indipendente e sfugge al controllo dei suoi artefici; ricompare solo durante il servizio funebre di Jocas, per trascinare alla morte Julian, il suo progettatore. Felix, allora, organizza la messa in scena prevista dalla profezia: una grande festa, la vigilia di Natale, durante la quale dà fuoco agli archivi della Ditta e dà inizio con Benedicta a una danza liberatoria<sup>13</sup>.

Il passaggio dal *Quartetto* a questi due romanzi, segna un ampliamento e una messa a punto della sperimentazione durrelliana: non si tratta qui solo del problema dello scrittore nei confronti dell'arte e della vita, ma di quello dell'intellettuale in genere (Felix) nei confronti della scienza, della cultura, della società (Ditta) nei loro diversi aspetti. Per quanto attiene i modi della narrazione, *Tunc* e *Numquam* ricordano per molti versi il *Quartetto* e non presentano rispetto ad esso novità di rilievo. *Tunc* ha notevoli somiglianze con *Justine*, anch'esso romanzo della memoria, che si serve di materiali diversi in un gioco di alternanze e di incastri che suggerisce il meccanismo dell'associazione di idee; *Numquam* ci riporta agli altri tre romanzi: i fatti, un tempo accertati, mutano il loro significato alla luce di più recenti rivelazioni, mentre il tempo della storia si muove in avanti senza esitazioni o incertezze. La diversità nei confronti dell'opera precedente sta nella diversa manipolazione dello spazio e del tempo.

In *Tunc* e *Numquam* lo spazio si scinde in tre parti: Atene, Istanbul (chiamata spesso Polis nei due romanzi) e Londra. Il tempo si smembra, affinché Felix possa compiere il suo itinerario: da un presente di infelicità, asservimento, impotenza, indietro, verso un passato di felicità, libertà, creatività, per riproiettare nel futuro quegli elementi primigenii e vitali che permettano la fondazione di una cultura e di una società alternativa. La ricerca scien-

<sup>13</sup> *Numquam*, p. 283: « [...] and we have been dancing, dancing, in complete happiness and accord. And we will keep on this way, dancing and dancing, even though Rome burn ».

tifica di Felix segue le stesse tappe: dal passato (registratore) al futuro (« Abele ») proteso nel tentativo di esorcizzare il tempo (la 'memoria' del manichino). Potremo quindi schematizzare così il percorso compiuto da Felix nei due romanzi:

TUNC	NUMQUAM
Passato → Presente → « Passato » <sup>14</sup>	Presente → Passato → Futuro
Partenza → Arrivo → Ritorno	
Atene → (Polis+Londra) → Atene Ditta	Londra → Polis → Londra

Come risulta da questa modellizzazione, non solo Atene si oppone alla Ditta, ma all'interno di questa, Polis si oppone a Londra come passato rispetto a presente.

La Ditta risulta essere la metafora, la « top image »<sup>15</sup> per la nostra cultura occidentale, con tutti i suoi difetti, limiti e condizionamenti; è, come Alessandria un 'polo magnetico' da cui molti sono attratti e molti respinti, da cui si sente anche la necessità di fuggire. La Ditta non possiede, manipola: funziona come una spugna che assorbe dal mondo circostante tutto quanto è utile alla sua sopravvivenza e al suo sviluppo: ideologie, tecnologie, arte, scienza, ed espelle ciò che non le serve. Il suo dio è il denaro e il rituale propiziatorio è costituito dal suo investimento. La relatività del valore delle cose ed il principio dell'usura sono i suoi cardini. Microcosmo fondato dall'uomo, sviluppatosi in modo abnorme, finisce con l'alienare coloro che comprendono a quale prezzo sia mantenuto l'ordine al suo interno. Ecco allora che l'*aut-aut*, la necessità della scelta, si presenta come momento decisivo e qualificante: Felix, lo scienziato, Caradoc, l'architetto, consapevoli di essere 'usati' dalla Ditta per i propri fini, fuggono verso un « tunc », un mitico « illud tempus »<sup>16</sup>, alla ricerca di

<sup>14</sup> Il movimento non risulta circolare ma spirale e il « Passato »/Ritorno non coincide perfettamente col Passato/Partenza.

<sup>15</sup> Cfr. Fraser, op. cit., p. 185.

<sup>16</sup> M. Eliade, *Il mito dell'eterno ritorno*, Torino 1968, p. 99.

una felicità e di una libertà perdute, ma questa fuga risulta ambigua poiché, se da una parte è la ribellione allo scacco, dall'altra è una regressione verso la madre, l'utero: Felix si tuffa negli abissi del Mediterraneo, Caradoc si ritira in un'isola del Pacifico.

Il loro rientro nella Ditta non è una rinascita, ma un consapevole adeguarsi alla realtà, nella speranza di una azione futura. Il momento della scelta, comunque, è sempre un *now*, anche se esso coinvolge, almeno in parte, il passato. Il *numquam* è, in fondo, un certo tipo di futuro che si rifiuta, è l'eternità che si cerca di abolire, per poter iniziare una nuova vita, una nuova epoca. Si pensi al chiaro riferimento del Postface al *Decline of the West* di Spengler e di conseguenza all'idea della ciclicità della storia e delle culture.

Così la natura, la cultura, la Ditta, si presentano come organismi, con una genesi, uno sviluppo, una decadenza, relati sia allo spazio che al tempo. In *Tunc* Caradoc, l'architetto, parte dall'analisi del processo di costruzione dei monumenti delle civiltà (cfr. la bellissima conferenza sul Partenone - *Tunc*, pp. 68-78) per rapportarlo alla crescita e allo sviluppo dell'individuo nel grembo materno e ripercorrere il suo difficile itinerario dal trauma della nascita alla creazione di quei « gusci protettivi »<sup>17</sup> quali la casa, il tempio, le mura<sup>18</sup>, le città.

Mentre Felix si cimenta col tempo, orizzontale, infinito, Caradoc si cimenta con lo spazio. Egli asserisce che dalle costruzioni fatte dall'uomo, si può conoscere la pianta-uomo e che l'architettura è un linguaggio, un codice che

<sup>17</sup> H. Marcuse, *Eros e Civiltà*, Torino 1974, p. 141, in cui riporta concetti di Otto Rank.

<sup>18</sup> *Numquam*, p. 92: « The first man to put one stone upon another may or may not have been aware that he was building a wall but his delight was great when his sleep could shelter from the snow behind it, but when the stone grew too big or too many to lift, he was joined by his nearest neighbour, and then he by his, and so gradually you got a *wall-culture* based on an act of free association, you got the Great Wall of China, if you wish ».

non può ingannare: ogni momento del processo costruttivo può essere riferito all'esperienza umana, ogni parte del manufatto al corpo umano. Così egli omologa le rovine di Stonehenge, le capanne delle Celebes, il Partenone, la cattedrale di San Paolo in quanto momenti diversi e significativi dell'evolversi delle civiltà, sia al cielo che alla terra: come la posizione delle costellazioni, la distanza tra i pianeti, hanno relazioni con le proporzioni dell'oggetto e il suo orientamento, così ne ha l'ambiente circostante in quanto fenomeno socio-culturale e geografico espresso attraverso le forme ed i materiali impiegati. Questo intersecarsi dei due assi spazio-temporale, nelle due direzioni divergenti per la soluzione di un unico problema, crea, nei due romanzi, quella profondità indispensabile alla visione prospettica del fenomeno cultura.

Se Felix e Caradoc sono soprattutto operatori di cultura, Jocas e Julian ne sono anche i teorici e Iolanthe e Benedicta costituiscono i tramite attraverso cui si attua l'operazione, pur con esiti diversi. In questo contesto Felix e Julian sono anche antagonisti perché se Felix si batte per una cultura con diversi presupposti e meccanismi, Julian, in apparenza favorevole alla liberazione della Ditta, in realtà tende al mantenimento dei rapporti che vi sono al suo interno. Considerando la Ditta come cultura, egli si chiede se la sua struttura non possa dare informazioni sullo sviluppo delle culture e sul loro avvicinarsi.

Egli giunge a concludere che questa omologia può darsi<sup>19</sup> e dichiara infine, rivolto a Felix:

[...] it's my belief that you can touch the quiddity, the nub of the idea of culture only if you realize that it comes out of an

<sup>19</sup> *Numquam*, p. 89-90: « Well, to break a chain you must hit a link I suppose, the fragile link upon which the whole structure depends. One such link in man's culture is the fragile link of association of one with another, articles of faith, contracts, marriages, vows and so on. Snap the link and the primordial darkness leaks in, the culture disintegrates, and man becomes the coolie he really is when there is no frame of culture to ennoble him, to interpret himself to himself. A crisis comes about ».

act of association of which the primal genetic blueprint in the strictest biological sense is the uniting of the couple, man and woman<sup>20</sup>.

Iolanthe e Benedicta costituiscono i punti di partenza e di arrivo dell'esperienza di Felix e Julian: Iolanthe, tenera amante di Felix, diventerà nelle mani della Ditta, un'immagine di celluloido 'divorata' da milioni di spettatori prima<sup>21</sup>, da un male incurabile poi. La sua 'resurrezione' come manichino<sup>22</sup> distrugge materialmente Julian e segna la definitiva sconfitta di Felix e della scienza, nella lotta contro il tempo.

Benedicta, distrutta nella mente e nel corpo dalla sua relazione con Julian<sup>23</sup>, può liberarsi di lui solo dopo la morte del figlio e rinascere in pieno dopo essersi disfatta di tutti i beni della Ditta che le appartenevano. Il risultato è che tutto ciò che viene in contatto con la Ditta subisce un processo di corruzione.

È sempre e solo — attraverso « the fabled two [...] the human couple »<sup>24</sup> — Felix e Benedicta — che si potrà, forse, attuare la liberazione dell'uomo, della cultura, della società.

<sup>20</sup> *Numquam*, p. 87.

<sup>21</sup> Cfr. *Tunc*, p. 234, l'opinione di Hippolyta su Iolanthe: « She exists for everyone. When we speak of the destruction of an ethos or of a civilization we are describing the effect on it of the mob-discovery of it. The mob wants it, but it must be made palatable. Naturally the efficacy becomes diluted. There you have Iolanthe ».

<sup>22</sup> Cfr. *Numquam*, p. 96. Secondo Julian l'estetica poteva essere la chiave per liberare la Ditta: ma la costruzione del manichino si rivela un fallimento e lo trascina alla morte.

<sup>23</sup> Il rapporto di Benedicta e Julian ci fornisce gli elementi dello sviluppo sia ontogenetico che filogenetico in senso freudiano (cfr. Marcuse, op. cit., p. 66) quali: l'incesto, il senso di colpa, la 'malattia' di Benedicta e dall'altra parte: il dominio del padre (Merlin), la lotta col padre che, geloso, castra il figlio (Julian), « il sostituirsi al padre nella sua potenza e la sua definitiva estromissione, il contratto tra i fratelli per la successione, la prima forma di organizzazione sociale [...] ».

<sup>24</sup> *Numquam*, p. 285.

I contenuti sono diversi, ma l'esito risulta parallelo a quello del *Quartetto* dove Darley e Clea vincono la sterilità e rinascono come artisti tramite un'esperienza di vita, di amore. Comunque resta l'ambiguità di fondo: come non era chiaro in base a quali considerazioni ed elementi Darley e Clea fossero riusciti a superare la loro situazione di crisi, così non è chiaro in che modo si sia ricostituito un rapporto deteriorato come quello di Felix e Benedicta e se la loro azione finale potrà essere risolutiva. Il « Now or Never » dell'ultima pagina di *Numquam* è ancora una volta una soluzione fittizia, in quanto la distruzione della cultura dominante, non garantisce un risultato positivo e, come la scienza si è dimostrata impotente, è possibile che anche il rogo finale dei contratti non dia un *now* ma un *numquam*<sup>25</sup>.

I termini ultimi del percorso di Felix e Julian nella loro disamina del processo della cultura, coincidono: la coppia, l'uomo e la donna, 'rivisitata' in un identico passato mitico e quindi riproiettata nel futuro. La differenza sta nel fatto che Julian, simbolo della Ditta e personalmente impotente e sterile, prospetta una soluzione artificiale e meccanica: i due manichini, quello di Iolanthe ed uno maschile, chiamato « Adamo » che non verrà mai realizzato. Questa soluzione porta alla morte, al « never », lo stesso Julian e forse tutta la Ditta; Felix al contrario trova con Benedicta un rapporto nuovo, vivo, che attraverso l'azione porterà alla rinascita, al « then » come compresenza di passato e presente, come inizio che comprende la fine. La scelta della coppia, però, il ritorno al passato, per gettare le basi di una cultura alternativa sono, ancora una volta, una fuga all'indietro, una sorta di *escapism*

<sup>25</sup> *Numquam*, p. 283: « Either everything will disintegrate, the Firm will begin to dissolve; or else nothing, Mr. Felix, absolutely nothing. People will be afraid to take advantage of the fact that they have no contractual written obligations. They might stay put from funk or [...] So it will be either/or once again: it will be now or never ».



neo-romantico, individualista, da una realtà che si rifiuta, verso la sospensione del tempo, verso il sogno, verso un *numquam*. Ecco allora che le due soluzioni, sebbene differentemente marcate nei testi, si rivelano parallele e *tunc* e *numquam* vengono, paradossalmente, a coincidere.

ANIMAL FARM:  
CIRCUITO CHIUSO O/E COMUNICAZIONE INTERNA

di  
ROSANGELA BARONE  
Bari

'Gentlemen', concluded Napoleon, 'I will give you the same toast as before, but in a different form. Fill your glasses to the brim. Gentlemen, here is my toast: To the prosperity of the Manor Farm!'

(G. Orwell, *Animal Farm*, ed. by L. Brander, London, Longmans, 1960, p. 87).

La storia della Fattoria orwelliana è la storia di una esperienza che, dipartendosi da un punto preciso, dopo varie peripezie, giunge ad un punto terminale che coincide col punto di partenza, un tracciato A B A compendiabile nella serie di cartelli che si alternano sul muro della fattoria: *manor farm, animal farm, manor farm*, che poi si potrà vedere riproposto in termini numerici sulla porta della *room 101* nell'ultimo romanzo di Orwell: *Nineteen Eighty-four*.

Il brindisi finale del maiale-Leader Napoleon « to the prosperity of the Manor Farm », che succede immediatamente all'annuncio ufficiale « that the name Animal Farm had been abolished » (*AF*, p. 87), annuncia il ritorno 'trionfale', sotto altre spoglie, alla Manor Farm ritratta nella scena di apertura del racconto.

Nel ciclo di stagioni che intercorre tra la cacciata del fattore Mr. Jones — momento iniziale del racconto — e il pranzo ufficiale organizzato da Napoleon a suggello del patto politico-economico con i fattori delle terre limitrofe

— momento finale del racconto — la fattoria subisce notevoli mutamenti; tuttavia, al di là dell'apparente progresso, la realtà ultima non risulta di molto cambiata rispetto a quella iniziale: uomo al governo o maiale al governo, la situazione dell'animale proletario non cambia perché il codice egemonico è identico. L'ambiguità del nome originario della fattoria — *manor*, da leggersi *man... or (animal) farm* — sta appunto a sottolineare che, finché tutto continuerà a rimanere nelle mani di uno solo o di pochi e le masse resteranno nell'ignoranza della propria forza, sfruttate fino all'ottundimento e imbonite dalla classe al comando, nulla in effetti sarà cambiato e il 'poi' risulterà sempre uguale al 'prima'. La scena finale della favola orwelliana, con gli animali che guardano attraverso i vetri la festa-rissa che si svolge in casa tra i padroni-maiali e gli ospiti-uomini, suggella in modo emblematico la parabola del 'circuito chiuso'.

The creatures outside looked from pig to man, and from man to pig, and from pig to man again; but already it was impossible to say which was which. (*AF*, p. 88).

L'interpretazione è suffragata da vari livelli di lettura del testo: basterà qui far riferimento al confronto tra i paragrafi iniziali e quelli finali del racconto e considerare il rapporto interno/esterno dell'abitazione del fattore, il baccano fuori/dentro la casa, lo stato di ubriachezza di chi è all'interno di quell'ambiente e la reazione che questo produce nelle « creatures outside ». Ma l'idea del 'circuito chiuso' si delinea nel modo più netto ed inequivocabile nella *dimensione spaziale* data al racconto.

Orwell scelse come sottotitolo per il suo *Animal Farm* la definizione 'A Fairy Story'. Nella sua favola, comunque, si registra l'assenza del *viaggio*, elemento tipico non solo della favola e del racconto epico, ma anche della produzione letteraria orwelliana precedente, da *Burmese Days* a *Down and Out in Paris and London*, da *The Road to Wigan Pier* a *The Clergiman's Daughter*, da *Keep the Aspidistra Flying* a *Homage to Catalonia*. In *Animal Farm*

Orwell sostituisce al salto al di là della 'siepe', alla *search* che è ricerca di sé attraverso la scoperta del mondo fuori del quotidiano, il moto tutto interno agli angusti steccati di una fattoria inglese, popolata da animali domestici (adomesticati dall'uomo), il cui punto terminale è la stasi, la stagnazione. La grande rivoluzione realizzata sotto la spinta del sogno-testamento del suino patriarca Old Major, insieme alla Battle of the Cowshed sferrata contro l'invasore straniero, alle trattative con l'esterno e all'organizzazione del lavoro su basi nuove, sono tutte operazioni interne alla fattoria: i contatti con l'esterno non si stabiliscono mai attraverso la 'missione all'estero' dei suoi abitanti ma esclusivamente tramite l'ingresso di alcuni stranieri, i quali, tra l'altro, sono uomini e non animali; fra gli animali della fattoria, d'altra parte, non s'intrufola mai né un lupo, né una faina, né una volpe, pur tanto frequenti nelle favole di animali (una volpe compare all'inizio della storia, ma solo nell'immaginazione di Mr. Jones in stato di ebbrezza, il quale scarica « a charge of number 6 shot into the darkness » (*AF*, p. 8) allorché viene svegliato di soprassalto dal baccano delle sue bestie).

Nella vita della Fattoria degli Animali si registrano, certo, alcune uscite, ma si tratta di movimenti centrifughi particolari. C'è, ad esempio, la cacciata dell'Uomo, il fattore Mr. Jones, « Man [...] the only real enemy » (*AF*, p. 4), che non metterà più piede nella propria fattoria, benché, a distanza di qualche stagione, sarà sostituito da altri esponenti della sua stessa razza, cioè Mr. Pilkington, Mr. Pinchfield, Mr. Whymper, Minimus. C'è la fuga senza ritorno di Mollie, la cavallina tutta nastri colorati che ha un debole per le vanità umane e finisce per dire addio per sempre ai compagni di fattoria. C'è la scomparsa misteriosa di Snowball, il maiale medaglia d'oro per il valor militare e progettista del mulino a vento, concorrente troppo pericoloso per chi mira a gestire il potere da solo, il Leader Napoleon. C'è infine il viaggio senza ritorno di Boxer, il cavallo da tiro che come ricompensa al suo stacanovismo riceve un posto nel furgone che lo porterà dritto al mattatoio appena crollerà per stanchezza e per vecchiaia. L'u-

nico a compiere un viaggio di andata e ritorno — in effetti si tratta di scomparse in tempi di magra e di ricomparsa quando il trattamento degli animali della fattoria migliora — è il corvo Moses (tutto fa sospettare che i suoi voli lo portano poco lontano dalla siepe). Moses, comunque, non inietta nulla di energetico nella morte-in-vita o vita-in-morte della fattoria ed ogni volta ripropone la sua sterile utopia della Sugarcandy Mountain — la Nuova Gerusalemme della Chiesa — già rifiutata dagli animali rivoluzionari in nome dell'utopia positiva di Old Major — la 'città del sole' del proletariato.

Il *grand tour*, il viaggio di apprendistato che dilatando gli orizzonti fa crescere e fornendo una visione plurima della realtà dà gli strumenti per immettersi organicamente, manca del tutto nel mondo degli animali domestici orwelliani. La riduzione dello spazio alla circoscrizione della fattoria, il non-viaggio, l'andata senza ritorno, il moto verso l'interno e tutto all'interno del recinto costituiscono un codice rappresentativo del sociale, la dimensione in termini di percorso spaziale che veicola la Weltanschauung orwelliana, sintetizzabile nel seguente binomio: A) il confinamento degli orizzonti — da quelli fisici a quelli linguistici — assicura al detentore del potere il monopolio dell'informazione e la manipolazione delle masse; viceversa, B) la riduzione allo stato di cattività, il lavaggio del cervello fino all'annullamento della personalità, spezza — prima ancora del nascere — ogni 'selvaggio' impulso al cambiamento, ogni presa di coscienza e spinta in fuori e in avanti — l'unico strumento capace di potenziare le energie che effettivamente plasmano il mondo. Oltre alle considerazioni sulla 'rivoluzione tradita' (la rivoluzione russa del '17 e lo stalinismo, come preciso riferimento storico), la morale che sembra scaturire dal racconto di Orwell è che l'ideale viene ineluttabilmente contaminato dal potere e che ogni eventuale impulso libertario viene facilmente addomesticato, devitalizzato e denaturato ogni qualvolta l'Uomo, o chi (come i maiali di *Animal Farm*) prende a modello l'uomo, impone la sua legge. Il responso finale sembra non lasciare alcuno spazio alla speranza e risulta ancor più

catastrofico del finale sconcertante di *Gulliver's Travels*, ove Swift, sia pur *a latere*, offre l'alternativa positiva degli Houyhnhnms, i cavalli saggi; mentre gli animali della fattoria di Orwell, al di là di ogni apparente trasformazione, rientrano in un circolo vizioso di tragiche dimensioni.

L'indagine sulla dimensione spaziale del racconto di Orwell, con la conclusione cui essa porta, è, comunque, solo *una* delle chiavi di lettura del testo. Tirare da questa la conclusione globale ed univoca che Orwell vede la realtà in termini di ineluttabile stagnazione, quindi invita a rinunciare alla lotta e a consolarsi semmai con la nostalgica contemplazione del passato, significa non rispettare le regole del gioco della fiaba di Orwell e, fra l'altro, non tener conto della sua vita, spesa interamente a guardare in faccia 'i brutti tempi del presente', mettendo al bando i sospiri per 'i bei tempi passati'.

Nel saggio intitolato « Our Peculiar Hell », pubblicato nel 1957, Richard Lowenthal offriva un'interpretazione del totalitarismo abbastanza divergente dalle posizioni convenzionali della maggior parte degli storici e degli intellettuali del tempo. Secondo Lowenthal la 'dittatura del partito dell'età contemporanea' non è una forma rinnovata dell'antica 'tyrannis', resa più efficiente ed estesa dai 'mass-media', ma è invece una forma *sui generis* e senza precedenti dell'esercizio del potere, ove « L'Etat, c'est moi! » del Re Sole è soppiantato — come dice Trotsky nella sua biografia incompiuta di Stalin — da « La Société, c'est moi! » di Stalin. Per Lowenthal, infatti,

twentieth-century totalitarianism shows essential features which are not to be found in any slave state, theocracy or revolutionary *tyrannis* of the past. It contains all elements of all three, but combines them in a new context: the slave state is not static, but commands a modern industrial economy with rapidly changing technique; the official religion is secular; the *tyrannis* continues the revolutionary transformation of society. For one thing totalitarian dictatorship is the product of the age of mass democracy: it does not aim at keeping its subjects politically quiet, but at forcing them into active support of its ever-new campaigns. For another, it aims at controlling *all* spheres of life of a highly com-

plex and differentiated society, at extinguishing any remnant of independent forces, every germ of pluralism.

La conclusione cui giunge Lowenthal è che

the totalitarian regimes are thus not only the result of the problems created by accelerated social change - they are the creators of an alternative method of coping with these problems. If traditional societies are characterized by built-in resistance to change, and free societies by the production of spontaneous and uncoordinated change, totalitarianism may be described as an engine of centrally manipulated change.

(R. Lowenthal, « Our Peculiar Hell », in I. Howe ed., *Orwell: 'Nineteen Eighty-four' - Texts, Sources, Criticism*, New York, Harcourt, Brace & World, 1963, p. 250, p. 254).

La Weltanschauung orwelliana quale si rivela, nella sua complessità e interezza, al termine della lettura di *Animal Farm* (poi proiettata nella dimensione-incubo del romanzo scritto poco prima della morte, *Nineteen Eighty-four*), porta alle medesime conclusioni cui Lowenthal doveva giungere più di dieci anni dopo; in particolare:

a) le società libere producono il progresso materiale, cioè la naturale trasformazione tecnica e sociale;

b) il progresso politico e ideologico, cioè l'adattamento delle idee e delle istituzioni a quella trasformazione materiale, è richiesto non per assicurare il raggiungimento della perfezione (il cielo in terra) ma per prevenire il crollo della civiltà (l'inferno in terra).

Le parole di Lowenthal possono compendiare la risposta di Orwell:

The answer to the totalitarian challenge is not the acceptance of things as they are: it is a sober, non-Utopian, but active faith in our power and duty to preserve our free civilization in the only way it can be preserved - by the unending labor of progress.

(R. Lowenthal, op. cit., p. 256).

Questa chiave di lettura della fiaba *Animal Farm* ci viene offerta dallo studio della *dimensione temporale*, come chiave alternativa e complementare a quella offerta dall'indagine sulla *dimensione spaziale* dell'opera.

Intanto va sottolineato che la localizzazione del racconto, per quanto statica (il recinto di una fattoria), è anche cinetica nella misura in cui l'azione si sviluppa nello spazio aperto molto più che nell'ambiente chiuso. La visione dinamica e progressista viene, comunque, completamente recuperata nella dimensione temporale in cui è calato il racconto. La storia di *Animal Farm*, come la gran parte delle fiabe che si rispettino, è narrata al tempo passato. A differenza di quelle, però, si apre con un 'attacco *ex abrupto*':

Mr. Jones, of the Manor Farm, had locked the hen-houses for the night, but was too drunk to remember to shut the pop-holes. (AF, p. 1).

L'apertura del racconto è sfrondata del tipico *Once upon a time* e non presenta neanche il morbido attacco del *There was a(n old) man* di tante filastrocche inglesi, per introdurre il primo personaggio che compare sulla scena. Il racconto è portato avanti al passato e al trapassato remoto (tranne che nelle inserzioni del discorso diretto) e il narratore onnisciente chiude la storia riportando in modo altrettanto asciutto e distaccato la scena del convivio-rissa tra maiali e uomini, indi l'effetto che tale vista produce negli animali della fattoria che sono fuori della finestra a guardare:

Twelve voices were shouting in anger, and they were all alike. No question, now, what had happened to the faces of the pigs. The creatures outside looked from pig to man, and from man to pig, and from pig to man again; but already it was impossible to say which was which. (AF, p. 88).

Il senso prospettico creato dal 'punto di vista' a più piani slarga l'orizzonte e porta alla visione globale. Ciò che succede nella casa del fattore è visto attraverso la retina degli animali che sono fuori al freddo e al buio, ma che godono di un campo visivo più ampio rispetto a quello dei maiali e degli uomini chiusi all'interno dell'abitazione. A loro volta, le « creatures outside » sono colte dall'obiettivo dell'osservatore impersonale, il quale, a sua volta,

proietta la realtà sullo schermo panoramico del lettore, la cui posizione — nel presente — consente una visione globale e critica nello stesso tempo. Dal suo punto prospettico il lettore può valutare obbiettivamente i vari piani della realtà: da quello della 'fiera delle vanità' dei maiali-uomini che prima banchettano e poi litigano a quello delle « creatures outside », la massa un tempo ribelle che, benché incontaminata, si ritrova la mente annebbiata, obliterata, sconcertata, ed è impossibilitata a mettere tutto in discussione e uscire dal recinto del proprio torpore; segue il piano visivo del narratore onnisciente, intermediario fra passato e presente, il quale ritrae la realtà interna della fattoria e, non potendo trasmettere alcun impulso diretto alla massa (se intervenisse romperebbe l'incanto della fiaba), proietta verso lo schermo onnicomprensivo del lettore la scena agghiacciante della fattoria, con l'impulso a riflettere e reagire. Questa visione organica della realtà impegna il lettore direttamente a cercare una risposta, la sua risposta. L'uso del punto di vista oggettivo, il quale, senza alcun intervento da parte del narratore, porge a chi è nel presente la storia degli animali che abitavano ad *Animal Farm*, ribadisce — con forte coerenza e pregnanza — la libertà e il diritto del lettore ad interpretare la realtà offerta dal testo in modo autonomo e diretto, in un *vis-à-vis* con l'oggetto artistico libero da ogni interferenza. Di tutta la produzione narrativa orwelliana, *Animal Farm* è la realizzazione artistica più felice e fa di Orwell uno 'scrittore' a pieno titolo: « scrittore — secondo la definizione di Michail Bachtin — è chi sa lavorare sulla lingua standone al di fuori, è chi possiede il dono del parlare indiretto ». (In AA.VV., *Michail Bachtin*, a cura di A. Ponzio, Bari, Dedalo Libri, 1976, p. 206). La calcolata non intrusione dello scrittore non solo conferma l'unità organica del testo letterario come struttura autofunzionante e l'autonomia dello stesso artista rispetto all'oggetto creato, ma dà anche modo all'autore di defilarsi, di prendere le distanze e dissociarsi dal tipo di realtà da lui ritratta. La proposta è un invito implicito al lettore a prendere a sua volta le distanze e a mettersi in posizione critica rispetto al 'ritratto' sot-

toposto alla sua osservazione. L'agghiacciante devastazione dei connotati nel quadro deformato della realtà che chiude la favola della Fattoria degli Animali mira a coinvolgere il lettore, a fargli prendere coscienza della sua 'contemporaneità' al di là di ogni manifestazione 'al passato', in una visione globale della storia, e a dargli, infine, la consapevolezza della propria forza di intervento nel processo evolutivo della società.

Dalla stazione a circuito chiuso di *man ... or animal farm* parte un appello a un tempo disperato e fiducioso, un SOS che in tanto viene lanciato in quanto c'è la fiducia che qualcuno lo raccoglierà: Se Orwell avesse deciso di proiettare una visione univocamente negativa del mondo come trappola senza uscita e sempre uguale a se stessa non avrebbe scelto il *medium* della favola di animali, che smaschera il vizio ma punta sul riso, imbastisce una satira allegorica ma si estrinseca in una prosa limpida — come dice lo stesso Orwell — « like a windowpane », si ispira ad una realtà storica contemporanea ma la narra al passato. Il distanziamento dagli oggetti nella dimensione temporale crea una visione prospettica che conferisce inclusività ed obiettività al presente e stabilisce un collegamento aperto tra testo e lettore. Trasmissione aperta (dimensione temporale) e circuito chiuso (dimensione spaziale) a questo punto si completano in un'unica realtà organica e polisemantica, per cui l'espressione che chiude il racconto « it was impossible to say which was which » non va letta esclusivamente come sfiduciata parodia del costume contemporaneo — e, più universalmente, della *condition humaine* —, ma come parodia costruttiva che racchiude un bruciante appello al recupero dei valori dell'uomo; « it was impossible » è un invito a chi è nel presente ad immergersi dinamicamente ed organicamente nella realtà irreversibile della storia, partendo dalla valutazione critica e dalla reazione in positivo (anziché la torpida accettazione passiva) alla realtà, destinata a prendere una piega tanto più tragica quanto più debole sarà il coinvolgimento individuale e collettivo. Come sottolinea Philip Rieff in un breve saggio su Orwell:

He wrote to the question of how to live in the possible world, not how to die in an impossible one.

(Ph. Rieff, « George Orwell and the Post-Liberal Imagination », in *Kenion Deview*, XVI, 2 (1954), p. 49).

*Animal Farm* non segnò alcuna rivoluzione né nel genere letterario che Orwell scelse come veicolo di comunicazione per le proprie idee (la favola degli animali) né nell'atteggiamento politico di fondo dello scrittore (il suo socialismo è stato spesso tacciato di ingenuità e persino di ambiguità); tuttavia, per l'artista-giornalista che negò ogni valore alla letteratura non impegnata e reagì con violenza ad ogni forma di manipolazione dell'informazione e delle coscienze, *Animal Farm* costituì un capitolo nuovo ed una sperimentazione senza precedenti. La *fairy story* degli Animali della Fattoria segnò una svolta decisiva nella carriera del giornalista-saggista-romanziera alla ricerca di una *sua* forma parodica della realtà capace di stimolare le energie produttive dei suoi lettori. *Animal Farm* è l'unica opera narrativa di Orwell *où tout se tient*, un'unità estetica 'impegnata' libera dalla eloquenza retorica del comizio, dal tono surriscaldato del 'pamphlet', dalla dichiarazione esplicita del 'manifesto' politico o morale. Nel racconto della Fattoria degli Animali il discorso etico-politico-sociale di Orwell scaturisce direttamente — come voleva Engels — « dalla situazione e dall'azione stesse » (Lettera del 26.IX. 1885 a Minna Kautsky, in K. Marx & F. Engels, *Scritti sull'Arte*, a cura di C. Salinari, Bari, Laterza, 1976, p. 157). Il linguaggio lineare, incisivo e pregnante di *Animal Farm* estrinseca lucidamente la 'deformazione organica' della realtà proiettata in una dimensione altra rispetto al documentario giornalistico. In questo senso la scena finale del racconto è l'espressione culminante di un'opera aperta che, senza fornire espliciti precetti o soluzioni, lascia esterrefatto il lettore, ne infrange le illusioni e « rende inevitabile il dubbio sull'eterna validità di ciò che in atto sussiste » (F. Engels, op. cit., p. 157).

Con *Animal Farm* l'operatore culturale George Orwell mise sul mercato un prodotto che ancor oggi registra

— in Gran Bretagna e su tutti i Continenti — un alto indice di consumo. Con un prodotto letterario di così facile accesso e gradimento alla massa dei lettori l'artista Orwell si immette organicamente nel nostro processo di liberazione dalle illusioni convenzionali dominanti, provocando le coscienze e spingendole a mettere in discussione la realtà. L'uso della caricatura, del ritratto bidimensionale da cartone animato, crea un effetto di alienazione, confermato, fino in fondo, a livello morfosintattico, nel « was » finale, e contribuisce a fare di *Animal Farm* un'opera aperta e dinamica, il frutto riuscito di quello che il critico Hopkinson ha definito « Orwell's passion for *rubbing the reader's nose in it* » (T. Hopkinson, *George Orwell*, London, Longmans, 1969, p. 23). Giunto al termine del suo *iter*, il lettore, che vive nel presente, si sente impegnato a cercare una risposta non solo al « which was which », ma anche e soprattutto al « What was (IS) What ».

Oggi, a distanza di oltre un trentennio dalla pubblicazione del testo, la presenza di George Orwell, intellettuale con una sua posizione particolare — ferocemente invisibile alla destra, ma anche scomodo per la sinistra, all'interno della quale operava — risulta quanto mai di attualità. Ancora nel 1969 Ruth Ann Lief definiva Orwell « a man of our season » (R. A. Lief, *Homage to Oceania*, Columbia, Ohio State University, 1969, « Pref. »). Nel panorama socio-politico-culturale odierno, per molti versi differente da quello in cui si trovò ad operare Orwell, ma che registra la polifonia del pluralismo comunista, del dissenso, della *Struggle for Human Rights* di un Arthur Miller o di un Casalegno, la voce di George Orwell risulta quanto mai di attualità, in quanto rivela

a man's approach to the problem of how man — despite automation, alienation, totalitarianism — could earn his bread with dignity, spend his leisure free from anxiety, and die with the conviction that the world would continue with hope for the unborn. (R. A. Lief, op. cit., « Pref. »).

## DORIS LESSING E IL LINGUAGGIO DELLE DONNE

di  
ORIANA PALUSCI  
Pescara

Nel quadro della narrativa inglese del secondo dopoguerra, il caso della Lessing è quello di una scrittrice che si distacca progressivamente dalle premesse conservatrici care alla narrativa inglese degli anni '50 per recuperare dimensioni formali più varie ed aperte, e ciò non tanto in nome di una elaborazione teorica innovatrice, ma piuttosto di una esigenza pratica e, se vogliamo, empirica — quella cioè di creare un 'linguaggio delle donne', di fare cioè delle donne non solo le protagoniste della sua narrativa, ma di immettere il loro mondo interiore, le loro esperienze, gli stessi problemi legati alla sua condizione di donna-narratrice-portatrice di esperienze che necessitano di una nuova formalizzazione, di un nuovo linguaggio.

In questo senso, possiamo distinguere tre fasi corrispondenti ai tre decenni nel cui arco si articola l'attività della Lessing; all'enfasi del rapporto narrativa-impegno ideologico-metodo realista ottocentesco presente negli anni '50 (di cui esamineremo brevemente *The Grass is Singing* e *Martha Quest*, TGS e MQ), succede il periodo innovativo e, se vogliamo usare questo termine, sperimentale, degli anni '60 (*The Golden Notebook*, GN e *The Four-Gated City*, F-GC), e poi il decennio non ancora concluso, in cui la Lessing pare muoversi in varie direzioni, a conferma del suo sostanziale approccio empirico, con tutta una serie di tentativi e di apporti diversi, che vanno dal romanzo di fantascienza, all'utilizzazione delle idee dello psichiatra

R. D. Laing, al recupero, almeno parziale, di un narratore onnisciente.

Gli inizi erano stati, almeno apparentemente, dominati dalla problematica degli *angry young men*, insieme ai quali la Lessing aveva firmato la *Declaration* del 1957, distinguendosi semmai per una maggiore apertura critica e per una più forte fiducia nel valore conoscitivo del romanzo.

Per i testi della Lessing sono state adoperate le seguenti edizioni: *The Grass is Singing*, London, Penguin Books, 1976; *Martha Quest*, London, Panther Books, 1973, *The Golden Notebook*, London, Panther Books, 1976; *The Four-Gated City*, London, Panther Books, 1977; *Briefing for a Descent into Hell*, London, Panther Books, 1975; *The Summer before the Dark*, London, Penguin Books, 1975; *The Memoirs of a Survivor*, New York, Bantam Books, 1976. Altri testi citati: *Declaration*, ed. T. Maschler, London, Mac Gibbon and Kee, 1957; David Lodge, *The Novelist at the Crossroads*, London, Routledge and Kegan Paul, 1971; Rubin Rabinovits, *The Reaction against Experiment in the English Novel, 1950-60*, New York, Columbia U. Press, 1967.

Al di là degli appelli alla grande tradizione ottocentesca di Balzac, Stendhal, Tolstoj che, come ha mostrato Rubin Rabinovitz in *The Reaction Against Experiment in the English Novel*, erano nomi piuttosto comuni nella polemica sullo sperimentalismo del periodo tra le due guerre, al di là della enunciazione di uno spazio intermedio per il narratore contemporaneo tra l'ottusità conformista del realismo socialista e il 'pessimismo' e 'disfattismo' di scrittori come Camus, Sartre, Genet e Beckett, il dato forse più rilevante è proprio nella ribadita fiducia a uscire da un ambito provinciale e di piccolo cabotaggio sociologico in nome di una concezione più aperta e sofferta degli strumenti narrativi.

Del resto, lo stesso cosmopolitismo della scrittrice nata in Persia e vissuta durante la sua giovinezza in Rhodesia fin dall'inizio la spingono a dare un'interpretazione meno restrittiva e più eterogenea del termine 'realismo'. Infatti nella prima fase la Lessing segue essenzialmente i canoni del romanzo ottocentesco: descrizioni 'realistiche' di am-

bienti e paesaggi, un intreccio ben determinato in cui si muovono dei personaggi descritti sia fisicamente che psicologicamente, prevalentemente attraverso lunghe presentazioni in cui interviene un narratore onnisciente. Fin dall'inizio però la Lessing si differenzia dagli *angry young men* con l'inserimento nei suoi romanzi di elementi eterogenei ed eterodossi quali: il problema della donna, la psicanalisi, con l'uso di un elemento onirico, l'impiego di un *plot* in parte modellato sulla *murder story*, il problema razziale, l'ambiente non-inglese, questi ultimi legati alla sua esperienza africana che è quella di una scrittrice bianca che deve confrontarsi con una società multirazziale e razzista. In *TGS* affronta direttamente il problema del *color-bar* nel rapporto tra la protagonista, Mary e un servo negro.

Dopo aver seguito il lento processo della disintegrazione fisica e psicologica di Mary, nella parte finale il realismo sociologico tende a farsi visione soggettiva di orrore e di angoscia, il linguaggio della protagonista si dissolve in un paesaggio che è diventato una condizione della sua alienazione di donna bianca in una realtà d'incubo:

The trees hated her, but she could not stay in the house. She entered them, feeling the shade fall on her flesh, hearing the cicades all about, shrilling endlessly, insistently [...] She stumbled through swathes of pale grass, and the bushes dragged at her dress. (*TGS*, p. 208).

In *MQ* (primo volume della serie *Children of Violence*) vi è ancora l'uso del narratore onnisciente e un impianto sociologico con forti elementi di denuncia sociale. Pur rimanendo all'interno degli schemi del romanzo ottocentesco, tuttavia, la Lessing crea un personaggio di intellettuale, Martha, che riflette sulla sua condizione di donna e sul rapporto tra la realtà e la letteratura stessa:

It was with a bleak and puzzled look that she stared at a sunlit and glittering bush which stood at her feet; for she did not see it, she was seeing herself, and in the only way she was equipped to do this - through literature. For if one reads novels from earlier times, and if novels accurately reflect, as we hope and trust they do, the life of their era, then one is forced to



conclude that being young was much easier then than it is now. (MQ, p. 13).

Dunque la Lessing comincia ad individuare una connessione precisa tra una problematica della condizione femminile e la necessità di trovare un nuovo linguaggio e una nuova forma narrativa in grado di riflettere sui suoi diversi aspetti (anche quello autobiografico e quello teorico-estetico) questa problematica. Il grande modello ottocentesco si rivela inadeguato proprio nel momento in cui la realtà esistenziale della condizione femminile non rientra più in schemi collaudati e rigorosi.

Il passaggio alla seconda fase è segnato dalla ricerca di un nuovo linguaggio, di un nuovo ruolo dell'artista. La coscienza della condizione di donna, per la artista passa attraverso la scoperta di nuovi moduli narrativi basati:

a) sulla *soggettività* della percezione del reale come recupero della propria dimensione di donna contro il mondo *oggettivo* dei 'regolamenti' (sia morali che estetici) creati dall'uomo, quindi rifiuto del narratore onnisciente;

b) sull'affermazione di un « problematic novel » (secondo la definizione di David Lodge in *The Novelist at the Crossroads*) o metaromanzo come romanzo che medita sui propri statuti, si ridefinisce attraverso un dibattito interno in cui vengono coinvolte la narratrice stessa e l'eroina narratrice, in un gioco di riferimenti a diversi livelli, quello autobiografico, quello della meditazione estetica, quello dell'esperienza quotidiana usata come scoperta della propria sessualità.

Questo passaggio si nota chiaramente in quello che molti critici hanno indicato come il romanzo più innovativo e tecnicamente rivoluzionario della Lessing *The Golden Notebook*. In una Prefazione del 1971 a una *paperback edition* del GN ella scrive:

The shape of the novel is as follows:

There is a skeleton, or frame, called *Free Women*, which is a conventional short novel, about 60,000 words long, and which could stand by itself. But it is divided into five sections and separated by stages of the Four Notebooks, Black, Red, Yellow and Blue.

[4]

The Notebooks are kept by Anna Wulf, a central character of *Free Women*. She keeps four, and not one because, as she recognises, she has to separate things off from each other, out of fear of chaos, of formlessness - of breakdown. Pressures, inner and outer, end the Notebooks; a heavy black line is drawn across the page of one after another. But now that they are finished, from their fragments can come something new, *The Golden Notebook*.

La protagonista, Anna Wulf, è una scrittrice che sta cercando di scrivere un romanzo su una scrittrice che a sua volta sta cercando di scrivere un romanzo su un suicidio. « The Yellow Notebook » (tenendo presente che questo è solo uno dei cinque *notebooks* all'interno di *Free Women* 1 e che ci saranno altri tre *yellow notebooks*) inizia:

[The yellow notebook looked like the manuscript of a novel, for it was called *The Shadow of the Third*. It certainly began like a novel]:

Julia's voice came loud up the stairs: « Ella, aren't you going to the party? Are you going to use the bath? If not, I will ». Ella did not answer. (GN, p. 177).

dove Anna adopera tecniche narrative tradizionali, ma all'interno dello stesso *notebook*, un po' più avanti, ella cerca di spiegare la struttura del romanzo che sta scrivendo:

Five years.

If I were to write this novel, the main theme, or motif would be buried, at first, and only slowly take over. The motif of Paul's wife, the third. At first Ella does not think about her. Then she has to make a conscious effort not to think about her. (GN, p. 212).

quindi nel romanzo scritto da una scrittrice, Doris Lessing, una scrittrice, scrive un romanzo e ne spiega la stesura servendosi di un determinato codice semantico. È proprio tramite l'interazione, l'amalgamazione tra la tecnica del metaromanzo e la stesura dei cinque *notebooks* con i diversi punti di vista che la Lessing presenta il problema della donna. Inoltre il problema della donna è filtrato at-

[5]

traverso il *ruolo* dell'artista. L'esperienza della donna esiste in quanto viene descritta attraverso un linguaggio che muta continuamente rifiutando di mantenersi neutro ed oggettivo. Se la narratrice immette nei suoi personaggi la sua esperienza femminile, essa diventa uno psichiatra che estrae una verità, cercando di ristabilire un rapporto *reale* con la realtà. Si instaura così un rapporto diretto tra il binomio artista-psichiatra e narratrice-donna. Quando il ruolo tradizionale entra in crisi, allora incomincia la *quest*, la ricerca di un nuovo linguaggio. La ricerca della scrittrice è la ricerca di un linguaggio nuovo che esprima un ruolo rinnovato per la donna, e per la Lessing stessa come donna, ma anche come artista. Infatti la Lessing si pone come psichiatra nei confronti dei suoi personaggi fittizi in *GN*. Un tale discorso porta ad almeno due considerazioni: il rapporto tra lo psicanalista e il suo paziente non è dello stesso tipo di quello tra uno scrittore e il suo personaggio-paziente nella misura in cui quest'ultimo è passivo, inoltre questo rapporto viene inserito in una struttura meta-narrativa. La Lessing, attraverso il personaggio di Anna, si pone contemporaneamente come autrice-psicanalista e come paziente sottoposta ad un'indagine psicanalitica che vuole chiarire le sue motivazioni di scrittrice. C'è la volontà nella Lessing di rivelare le origini, le fonti della sua *creatività*, stabilendo così un rapporto nuovo tra l'artista e la sua arte. È proprio attraverso il resoconto dell'analisi dell'atteggiamento di una scrittrice nei confronti della sua materia creativa che la Lessing rivela la sua identità di artista femminista che tenta di collegare l'analisi della condizione femminile alla scoperta di nuovi moduli narrativi. Così i personaggi femminili si libereranno dai ruoli tradizionali attraverso una graduale riscoperta delle proprie capacità creative:

« It's a different kind of sensibility. Don't you see? In a day when I buy food and cook it and look after Janet and work, there's a flash of madness - when I write it down it looks dramatic and awful. It's just because I write it down. But the real things that happened in that day were the ordinary things ». (*GN*, p. 272).

[6]

In *F-GC* la connessione tra coscienza di donna e ricerca di un nuovo linguaggio si realizza attraverso i viaggi nel tempo e nello spazio della protagonista Martha, la quale prefigura una fine apocalittica della *Western civilization*, per mezzo dell'acquisizione di una percezione extrasensoriale. Questa visione apocalittica del futuro può essere vista come metafora dei cambiamenti radicali a cui è stata sottoposta la donna, visione che viene convalidata dal processo di disintegrazione fisica e psichica della protagonista alla ricerca di un rapporto non-alienante con la realtà esterna.

Prima di passare ai romanzi della terza fase, bisogna accennare al romanzo della Lessing *Briefing for a Descent into Hell (B)* pubblicato nel 1971, in cui sembra esaurirsi la tematica più direttamente femminile; infatti le donne assumono un ruolo secondario in questo romanzo incentrato sul viaggio nell'inconscio di un uomo. Come la Lessing stessa lo definisce, si tratta di « inner space fiction », la via che J.G. Ballard aveva suggerito allo scrittore di fantascienza negli anni '60: non viaggi spaziali, ma viaggi nella psiche. Per quanto concerne il viaggio interiore va considerato il rapporto della scrittrice con lo psichiatra R.D. Laing, che la Lessing definisce come un *peg*: « All educated look for a key authority figure who will then act as a law giver. Laing became that figure ». Tuttavia questo rapporto va analizzato non solo a livello ideologico o per l'uso di determinati materiali narrativi, ma per la stessa concezione del linguaggio come strumento che qui diventa comunicazione tra psichiatra e paziente, società e individuo, 'normalità' e 'pazzia'.

I due romanzi della Lessing della terza fase, *The Summer before the Dark (SBD)* e *Memoirs of a Survivor (ME)* mostrano il proseguimento di una ricerca formale legata all'analisi della condizione delle donne nella società contemporanea. *SBD* (1973) appare piuttosto semplificato per struttura e linguaggio rispetto ai romanzi della seconda fase: la sequenza cronologica in un *plot* molto chiaro, al recupero della dimensione del narratore onnisciente. La protagonista, una donna di mezza età, parte per un viaggio che ha una collocazione temporale e spaziale ma che coin-

[7]

volge nello stesso tempo gli stadi più profondi della sua psiche, istituendo un rapporto tra la sua coscienza di donna e il mondo esterno: i ruoli tradizionali della donna possono essere superati a livello psichico, ma mediato dal rapporto con gli altri. Il rapporto tra la realtà 'soggettiva' con il mondo esterno, con una realtà 'oggettiva' coordinata da un narratore onnisciente, inserisce il romanzo in schemi più tradizionali. Pur tuttavia il tentativo di rendere la condizione femminile nel processo della presa di coscienza del significato dei suoi ruoli viene presentato attraverso alcuni espedienti tecnici non trascurabili, quali l'intersecazione tra conscio e inconscio, mondo dei sogni e realtà, la trasformazione di un linguaggio psichiatrico in linguaggio narrativo, in cui gli schemi lainghiani diventano più evidenti. La protagonista ad esempio si rende conto che le 'qualità' e 'virtù' come *Patience. Self-discipline. Self-control. Self-abnegation. Chastity. Adaptability to others* non sono altro che « a form of dementia » (*SBD* p. 89).

Un parallelo tra *B* e *SBD* è indicativo della posizione della Lessing all'inizio degli anni '70: se *B* è la rappresentazione del viaggio di un uomo negli stadi più profondi dell'io per liberarsi dalle pressioni alienanti della società, *SBD* è similmente *a descent into hell*, ma compiuto da una donna e quindi non può essere della stessa natura poiché la donna è doppiamente alienata, il *voyage within* di una donna è complicato dal suo essere 'donna'.

La Lessing riesce in qualche modo a superare l'ostacolo (in termini letterari) del rapporto stretto tra condizione femminile e realtà esterna nel suo romanzo successivo, *MS* con l'ausilio della fantascienza. La fantascienza si presenta congeniale per una donna come protagonista in questo romanzo (va detto che è il primo romanzo utopistico in cui una donna è protagonista): infatti la visione catastrofica di una città in disfacimento, vista attraverso gli occhi di una donna, assume un significato particolare perché è la donna che sente maggiormente in termini apocalittici il distacco tra il passato e il presente. *SBD* rappresenta dunque, simbolicamente, il passaggio della scrittrice stessa, a livello narrativo, attraverso i condizionamenti dei ruoli della

donna in una società maschilista. Utilizzando due metafore principali (che si sviluppano simultaneamente in un tempo futuro e passato) cioè la *disintegrating city*, vista come mondo esterno e la *Home*, come mondo interno, le cui pareti che si dissolvono conducono in un viaggio nella psiche, la Lessing crea un rapporto tra realtà oggettiva e soggettiva senza ricorrere, ad esempio ad un *intrusive narrator*. Il narratore onnisciente diventa un personaggio in una storia fantastica narrata in prima persona, così come in *GN* il problema veniva superato con l'introduzione di una scrittrice che riflette sulla sua arte. La ricostruzione nell'inconscio della protagonista dell'infanzia di Emily, la ragazza che le è stata affidata, e che è anche un *alter-ego* della protagonista stessa, può essere ipotizzato come lo sforzo della scrittrice-protagonista di rivelare gli espedienti narrativi che sono alla base della creazione di un personaggio femminile, ipotesi che può essere confermata dal fatto che la protagonista non ha un nome e che la Lessing ha definito il romanzo « an attempt at autobiography », oppure da certe frasi in cui viene spiegato la difficoltà di mettere per iscritto certe esperienze:

[...] I can say it, I can write it. But I cannot convey the normality of it, the ordinariness of sitting there, chatting, sharing food, of looking into a childish face and thinking, Well, well, it might have been you who planned to stick a knife into me last night. (*MS*, p. 210).

Alla fine del romanzo la scrittrice riprende il suo ruolo, separandosi dalla protagonista. Dal crollo finale dei *walls* che la scrittrice-protagonista ha attraversato in continuazione, appare sul prato « a giant black egg of pockmarked iron but polished and glossy » attorno al quale ci sono i protagonisti della città disintegrata e i rappresentanti del passato, cioè i genitori di Emily. L'uovo si rompe e ne esce « a jumble of little scenes ». Con il passaggio dal *we* di partecipazione al *they* che connota un distacco nell'osservazione, la scrittrice-protagonista si presenta come personaggio, rivela la sua identità: avviene la frattura tra la scrittrice e la protagonista. La Lessing si presenta come

un personaggio misterioso che ha assolto la sua funzione: quello di guida e di interprete del linguaggio attraverso le macerie della città disintegrata (recuperando così una dimensione moralistico-terapeutica) che è, per le donne, la società contemporanea.

IL TEMPO LO SPAZIO E L'IO:  
'IL NUOVO ROMANZO' DI DORIS LESSING

di  
PAOLA SPLENDORE  
Napoli

Doris Lessing è troppo nota perché ci sia bisogno in questa sede di una presentazione, seppure breve, della sua opera. La popolarità dell'autrice va collegata e spiegata, da un lato, con la tematica da lei privilegiata nella sua opera, fin dall'inizio (1949) — la subalternanza della donna, la follia, la crisi del marxismo, la crisi del romanzo, tematica divenuta poi di grande attualità — dall'altro, con la sua straordinaria leggibilità: è forse tra i pochi autori contemporanei che riesce a sostenere l'interesse del lettore, con una intensità più o meno costante, per l'intera durata di un romanzo, romanzi a volte lunghissimi. Ma il suo 'nuovo romanzo'<sup>1</sup> non è più così voluminoso, né così facilmente fruibile, nel senso che non mi pare mantenga più la struttura e le convenzioni del romanzo realista. Gli ultimi tre romanzi in particolare pongono in questione alcune delle fondamentali convenzioni narrative del romanzo realista e della *fiction*, quali lo spazio, il tempo e il soggetto,

<sup>1</sup> Per 'nuovo romanzo' di D.L. intendo riferirmi alla sua produzione degli anni settanta, costituita dai tre romanzi *Briefing for a Descent into Hell* (1971), *The Summer Before the Dark* (1973) e *The Memoirs of a Survivor* (1974). D'ora in poi, ai romanzi si farà riferimento con le sigle rispettivamente di *BDH*, *SBD* e *MS*. *The Golden Notebook* sarà indicato dalla sigla *GN* e *The Four-Gated City* da *FGC*.

e tentano di andare oltre i limiti imposti dalla lingua come sistema logico e dalle categorie ideologiche in essa racchiuse, servendosi di più codici e sottraendosi così ad un sistema di fruizione e consumo passivo del testo e quindi di negazione dell'autore come soggetto creativo. Con il tentativo di rappresentazione, ad esempio, delle strutture mentali atemporalmente, o di quelle del sogno, o degli spazi interiori, l'autrice mi pare voglia infrangere l'illusione della verosimiglianza, non voglia più offrire una fetta della realtà, ma una riflessione sulla realtà, non si preoccupi di rendere la verità oggettiva delle cose, bensì invece la soggettività di ogni realtà.

*Il soggetto e il linguaggio.*

La 'svolta' rappresentata dagli ultimi romanzi è anticipata, al livello strutturale, da due romanzi degli anni sessanta — *The Golden Notebook* del 1962 e *The Four-Gated City* del 1969 — nei quali D. L. affronta in maniera diretta ed esplicita il problema della forma e del linguaggio, sebbene con esiti molto diversi. Ambedue i romanzi hanno come protagonisti scrittori con problemi di scrittura, ma mentre con *GN* ci troviamo di fronte ad un romanzo la cui struttura frammentata (il romanzo è costituito da cinque taccuini riprodotti in maniera alternata ed intersecata) vuole rappresentare la frammentarietà dell'esperienza umana (« The novel has become a function of the fragmented society, the fragmented consciousness »<sup>2</sup>) e svolgere un discorso sull'impossibilità o sull'inutilità di scrivere romanzi nel momento storico attuale, in *FGC* l'autrice non sembra più preoccuparsi del problema o del destino del romanzo: in un'intervista dichiara che « may be because I was determined to reach people the form of the book has been shot to hell »<sup>3</sup>. Il risultato è difatti una forma narrativa

<sup>2</sup> *The Golden Notebook*, Harmondsworth, Penguin, 1967, p. 68.

<sup>3</sup> « Doris Lessing at Stony Brook: An Interview by Jonah Raskin », in *A Small Personal Voice*, New York, Vintage Books, 1975, p. 65.

poco strutturata, ma forse più funzionale al problema che l'autrice intende esplorare, la relazione tra ciò che è potenziale e ciò che è reale. Il romanzo per poco più di seicento pagine procede come un romanzo realista tradizionale, diviso in capitoli e sezioni, ma invece che ad una conclusione passa ad una Appendice, situata intorno all'anno 2000, dopo un disastro universale che ha distrutto questa forma di civiltà.

Gli ultimi romanzi di D. L. — quelli degli anni settanta — si sottraggono ancora di più ad una facile categorizzazione; non sono né romanzi realistici, né di fantascienza, né metaforici 'a chiave', pur utilizzando elementi caratteristici di ciascuno di questi generi. La loro forma può leggersi come un tentativo di pratica di scrittura/lettura 'attiva' che infrange la pratica dominante dei codici narrativi di finzione. In *Memoirs of a Survivor*, ad esempio, che l'autrice ha definito « an attempt at autobiography », niente viene dato a conferma di questa definizione. L'io narrante non ci dice niente di sé, nel senso che non diventa mai 'personaggio'; sappiamo che è donna e di mezza età, ma essa sembra scoprirsi ad ogni riga, sembra spettatrice accidentale di quanto le capita, quasi quanto il lettore, non ci dà il suo punto di vista, sospende ogni giudizio: « I found that I was more often simply waiting. I watched to see what would happen next. I observed. I looked at every new event quietly, to see if I could understand it »<sup>4</sup>. Il lettore viene poco informato o poco preparato agli eventi che seguiranno. Il romanzo non si limita ad essere indice di qualcosa al di fuori di sé, a parlare d'altro da sé, come fa in genere la letteratura; la lettura pertanto non può ridursi alla decodifica di un messaggio metaforizzato, ma è sollecitata continuamente a diventare strumento attivo di creazione.

*MS* si svolge su di un piano narrativo che all'apparenza può sembrare realistico e che è invece in continuo movimento nel tempo: i ricordi della sopravvissuta sembrano

<sup>4</sup> *Memoirs of a Survivor*, New York, A. Knopf, 1975, p. 100.

riferirsi solo in parte al passato (la sua infanzia), per la maggior parte essi vanno ricondotti ad un'epoca imprecisabile — tra passato e futuro — ad un 'dopo' un evento non specificato, un *it* che ha sconvolto certe regole del vivere comune:

Perhaps, indeed, 'it' is the secret theme of all literature and history, like writing between the lines in invisible ink, which springs up, sharply black, dimming the old print we knew so well, as life, personal or public, unfolds unexpectedly and we see something where we never thought we could [...] <sup>5</sup>.

La relazione con il realismo non è semplice in nessuno di questi romanzi: vi si trovano personaggi e situazioni descritti con precisione di dettagli e che tuttavia si collocano al di là della convenzione della credibilità. Ad esempio Emily, la ragazzina di *MS*, è un personaggio le cui sensazioni, il cui sviluppo di crescita sono analoghi a quelli di qualsiasi altra adolescente, senonché essa 'compare' nel libro a pagina 14 materializzandosi dal nulla, arrivando attraverso un muro, accompagnata da uno strano essere, Hugo, un cane-gatto. Charles Watkins, il protagonista di *BDH* ha 'vissuto' una delle esperienze fondamentali della sua vita in Jugoslavia, durante la seconda guerra mondiale, dove in realtà non è mai stato. La tensione costante tra la realtà empirica, che si ritrova ad esempio nelle varie descrizioni, e l'astrazione soggettiva della 'costruzione' dell'autrice, si risolve, al livello narrativo, e può comprendersi solo in termini di altri sistemi di segni, che anche se già spesso usati in letteratura, qui non vengono funzionalizzati al racconto in modo convenzionale. Mi riferisco soprattutto all'uso che in questi romanzi si fa dei sogni, del linguaggio della follia e del linguaggio filmico, che già di per sé mostrano l'insoddisfazione dell'autrice nei confronti di un linguaggio tutto verbalizzato. Prendiamo l'esempio del cinema: l'operatore cinematografico che, verso la fine di *GN*, compare frequentemente nei sogni di Anna, a proiettare le

<sup>5</sup> Ivi, p. 151.

scene della sua vita, dando ordine e fusione alle immagini, allude chiaramente ad una caratteristica del cinema e del suo codice specifico, che è quella di fondere elementi di una realtà altrimenti frammentaria in una forma che è fondamentalmente diversa da quella del romanzo. Come afferma Alain Robbe-Grillet in un suo saggio del 1963, l'attrazione che la creazione cinematografica esercita su molti dei nuovi romanzieri non esprime la ricerca di una nuova oggettività, data dalla macchina da presa, bensì « le sue possibilità nella sfera del soggettivo, dell'immaginario. Essi non concepiscono il cinema come un mezzo d'espressione, ma di ricerca, e ciò che più desta la loro attenzione è, naturalmente, ciò che più sfuggiva al potere della letteratura: cioè non tanto l'immagine, quanto la colonna sonora — il suono delle voci, i rumori, gli ambienti, le musiche — e soprattutto la possibilità di agire su due sensi ad un tempo, l'occhio e l'orecchio; insomma, nell'immagine come nel suono, la possibilità di presentare con tutta l'apparenza dell'oggettività più indiscussa ciò che non è, comunque, che sogno o ricordo, in una parola ciò che non è che immaginazione »<sup>6</sup>.

Nei romanzi citati di D. L. il senso di questa problematica è vivissimo: in *GN*, ad esempio, quasi ad ogni pagina si esprime l'inadeguatezza della parola e della scrittura a mediare significati complessi.

Yet now I read those entries and feel nothing. I am increasingly afflicted by vertigo where words mean nothing. They have become, *when I think*, not the form into which experience is shaped, but a series of meaningless sounds like nursery talk, and away to one side of experience. Or like the sound track of a film that has slipped its connection with the film<sup>7</sup>.

Il problema del 'significato' diventa ancora più centrale in *Briefing for a Descent into Hell*, romanzo in cui l'intera vicenda del professore che ha perso la memoria di tutto

<sup>6</sup> A. Robbe-Grillet, *Il Nouveau Roman*, Milano, Sugar, 1965, pp. 151-2.

<sup>7</sup> *The Golden Notebook*, cit., p. 466.

ciò che riguarda la sua identità pubblica e sociale, ma che ha acquistato invece una eccezionale lucidità su eventi che non ha vissuto (l'origine dell'universo, la creazione dell'uomo, e le varie tappe della civiltà) e sulla sua vita interiore, si impenna in effetti intorno al problema della comunicazione, della lingua come veicolo, ma soprattutto come soggetto; la lingua è il soggetto del romanzo, con le sue inadeguatezze e i suoi paradossi. La citazione accontestualizzata da T. S. Eliot — *I gotta use words when I talk to you* — che entra ad un certo punto (p. 105) nel monologo all'apparenza sconnesso del protagonista, esprime in sintesi il vero limite della comunicazione verbale, la dipendenza dalle parole, il limite forse di tutta la letteratura.

Con la perdita dell'io cosciente, con il rifiuto della comunicazione verbale e razionale, Charles Watkins riesce a percepire quella parte del reale situata al di là della barriera della consapevolezza e a ristabilire così l'unità dell'esperienza e l'integrità dell'individuo. Questo discorso viene fatto attraverso la struttura stessa del romanzo e soprattutto attraverso l'uso delle parole, che spesso tende a sottolineare l'arbitrarietà e l'autoritarismo della lingua come sistema di segni. Ecco un esempio di conversazione tra Charles e un medico psichiatra:

And how are you today? Oh - steady now, you've been dreaming, have you?

I'm dreaming now.

No, you are awake now. You are talking to me, Doctor Y.

This is no different. A dream, like that.

Oh yes, it is different. This is reality. The other is a dream.

How do you know?

You'll have to take my word for it, I'm afraid.

If I did have to, I'd be afraid. I can't take words for anything. Words come out of your mouth and fall on the floor. Words in exchange for? Is that it? Your dreams or your life. But it is not *or*, that is the point. It is *and*. Everything is. Your dreams *and* your life. You can talk there, talk. I dream whatever I do, lying or waking<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> *Briefing for a Descent into Hell*, London, Panther Books, 1972, p. 142.

Il 'viaggio' di Charles Watkins — come il viaggio di Kate Brown, la protagonista di *The Summer before the Dark* — diventano così viaggi alla ricerca di significati; in tal senso — secondo R. S. Ryf — gli ultimi romanzi di D. L. esprimerebbero la sua visione 'matura', che si manifesta nel superamento di ogni ideologia e nel riconoscimento del primato dell'esperienza sulla conoscenza astratta:

This recurring sense of the inadequacy of language and the system of logic which undergirds it must be seen, it seems to me, as applicable to any ideology, and it is at this point that the relationship among *GN*, *FGC* and *BDH* emerges most clearly. In each of these three novels there is a major attack upon categories and ideology, in one form or another<sup>9</sup>.

*La donna e il segno.*

In *Memoirs of a Survivor*, i personaggi (quasi tutte donne) comunicano tra loro attraverso sistemi di segni più diversificati e più intensi che non le parole e quando vi ricorrono è solo in una forma degradata (cfr. p. 101). I codici ristretti o il linguaggio del corpo, certi gesti rituali o forme di percezione extra-sensoriale si caricano così di un significato che le parole non riuscirebbero a rendere con lo stesso spessore di implicazioni. Come e che cosa si comunica in *MS*? È possibile farne una lettura in chiave metaforica, come ha suggerito qualche recensore. Il libro svolgerebbe in effetti due metafore parallele: quella della città, quella esterna, del disordine non compreso, ma accettato/subito da tutti (« There is nothing that people won't try to accommodate into 'ordinary life' », p. 18); l'altra metafora sarebbe quella interiore, la scoperta dell'inconscio, rappresentato dalle stanze che un giorno si aprono al di là di un muro. Ma la vera metafora è secondo me rappresentata dall'organizzazione stessa del romanzo, che si identifica con la casa, il luogo dove accade il romanzo (il fuori è visto dalle finestre o interpretato attraverso i rumori),

<sup>9</sup> R. S. Ryf, « Beyond Ideology: Doris Lessing's Mature Vision », in *Modern Fiction Studies*, XXI (1975), 2, p. 199.

casa il cui segno è la donna (l'io narrante), che dà forma a tutto il testo e quindi si identifica con il testo: il testo è la casa e la casa è la donna, in cui si ricompongono il dentro e il fuori. Non quindi due realtà contrapposte, ma piuttosto la formalizzazione del movimento verso uno stadio sempre più completo di sviluppo dell'individuo, rappresentato dalla scoperta delle altre stanze, del loro aspetto sempre diverso, della presenza in esse di persone e scene del passato, e inoltre dalla materializzazione delle varie parti di sé in Emily, Hugo, Gerald etc. e dell'estraneità originaria nei loro confronti e dell'accettazione di queste man mano che si stabiliva un rapporto, man mano cioè che procedeva quello che in termini psicoanalitici è detto appunto il processo di ricomposizione dell'individuo. Interpretazione che trova una conferma nell'apparizione finale di una *She* (« the one person I had been looking for all this time [...] She was beautiful », p. 213) che ha accanto a sé gli altri personaggi come trasfigurati (perché accettati) e che comincia un cammino sicuro, dopo che i vari involucri si sono rotti, a volte trasparenti, a volte di ferro, e i muri sono caduti (il mondo esterno, i ruoli, i diaframmi tra noi stessi e la verità). Lasciamo da parte l'interpretazione psicoanalitica, ma soffermiamoci sul significato del finale di *MS*, sull'apparizione, da molti letta come una presenza magico-mistica, con cui si sarebbe entrati in contatto attraverso il passaggio a piani diversi di conoscenza, extrasensoriali, irrazionali, un finale quindi oscuro, evasionistico o reazionario<sup>10</sup>. Discorsi analoghi erano già stati fatti a proposito del finale di *SBD*, discorsi che si fondavano su di una lettura parziale del libro, ferma al piano istituzionalizzato della convenzione narrativa realista (la crescita del personaggio attraverso le sue vicende reali e non attraverso quelle oniriche) e che ignoravano il senso affidato, per una parte rilevante del libro, ai sogni della protagonista, codificato cioè in maniera non tradizionale. La diffi-

<sup>10</sup> Cfr. V. Glendennis « The Return of She » in *TLS*, LXIII (1974), p. 1405 e M. Cowley « The Memoirs of a Survivor » in *Saturday Review*, June 28 (1975), pp. 23-4.

coltà può essere rappresentata dal fatto che mentre i sogni, quando entrano in un romanzo, vengono generalmente integrati nella narrazione mediante la loro spiegazione, offerta dall'autore, in *SBD*, i sogni vengono inclusi come forma diversa di comunicazione, quasi a sé stante, come sistema diverso di segni, che il lettore deve decodificare. E a questo punto si rende necessario raccontare a grandi linee il romanzo. Kate Brown, la protagonista, è moglie e madre 'felice' di quattro figli ormai grandi e improvvisamente, d'estate, si trova libera dai suoi impegni familiari e quasi per caso accetta la proposta di un lavoro di interprete e poi di organizzatrice per un convegno internazionale sulla fame nel mondo. La decisione rappresenta una prima affermazione di libertà: Kate fa qualcosa per sé che esclude la famiglia, che si pone infatti in alternativa ad essa, ma ben presto si accorgerà che i compiti che le sono assegnati e che svolge con competenza e capacità, sono esattamente gli stessi che svolge in famiglia. Cadono i suoi timori ed insicurezze, e comincia anche a prendere forma dentro di lei una nuova coscienza.

Quando il lavoro finisce, Kate decide di non tornare a casa, di restarsene da sola per capire meglio: sta appena cominciando ad avere una nuova percezione di sé, separata dai ruoli attraverso i quali è abituata a vedersi. La ricerca di sé e dei valori che contano al di là delle forme e delle convenzioni si attua nel romanzo attraverso una specie di 'viaggio' lainghiano durante il quale Kate si spoglia gradatamente dei suoi attributi sociali fino a sperimentare quasi uno stato di invisibilità — ogni volta ad esempio che il suo abbigliamento o comportamento non corrisponde alle aspettative degli altri. La donna sperimenta così la sua liberazione su due piani — quello esterno — rompendo i modelli tradizionali di comportamento, e allo stesso tempo su di un piano più profondo, più interno, mediante la riappropriazione del suo inconscio: è proprio questo che rappresenta secondo me l'aspetto più nuovo e 'avanzato' del libro. Il 'viaggio' di Kate è accompagnato nei suoi vari stadi da un sogno ricorrente che si sviluppa a puntate, durante il quale ella compie vari ten-



tativi per trarre in salvo una foca che si è arenata sugli scogli. Nell'ultimo sogno riuscirà finalmente a sollevarla e a buttarla nell'oceano dove presto si confonderà con le altre foche. Da quel momento ella capisce che il viaggio è finito e che può tornare a casa, fondando su nuove sicurezze, la nuova coscienza di sé, dei suoi ruoli, del suo sesso. Non sappiamo cosa accadrà una volta a casa, e in tal senso va inteso il 'buio' del titolo, l'unica certezza onesta che l'autrice può offrire; sappiamo però che durante l'estate, Kate ha tentato di riappropriarsi di quanto le appartiene come individuo, di diventare donna, nel senso pieno della parola.

Il ritorno di Kate in famiglia è stato inteso — come accennavo — quasi come un tradimento nei confronti della causa della donna: la sua esperienza mostrerebbe che i ruoli sono, per la donna, una prigione da cui è impossibile uscire. Secondo Elizabeth Hardwick inoltre, nel libro si affermerebbe in maniera aberrante il 'valore' della follia, attraverso cui soltanto la donna può recuperare autocoscienza, appagamento, la verità su se stessa, ma alla fine del 'viaggio' non poteva esserci altro che oscurità, come suggerisce il titolo, cioè negazione<sup>11</sup>. Se confrontiamo invece Kate con le altre protagoniste di D.L., da Martha Quest ad Anna Wulf, si comprende come essa afferma un importante discorso ulteriore. Esse sono spesso apparse senza via d'uscita, hanno mostrato l'impossibilità per la donna, emancipata o no, di mantenere certi equilibri, di riuscire ad accettarsi completamente, in una società costruita dall'uomo per l'uomo. La sconfitta è stata spesso il tono dominante; non a caso la frequenza di casi di follia tra le donne di D.L. La follia di Kate invece ha solo un valore emblematico, è quasi un esperimento 'volontario' che ella compie per acquistare certi strumenti di conoscenza; è la forma della sua presa di coscienza della necessità di ricomposizione della persona umana, di riunificazione del conscio con l'inconscio. Il recupero dell'inconscio, il ritorno alla soggettività — lun-

<sup>11</sup> E. Hardwick «The Summer before the Dark» in *New York Times Book Review*, XX (1973) pp. 1-2.

go doloroso difficile incerto — sono i passi necessari alla riabilitazione dell'individuo e l'unica possibilità di salvezza per il futuro di ogni soggetto storico. In *Memoirs of a Survivor*, i connotati di questo mondo personale sono di prigione (perché dominato dalle emozioni), ma di libertà insieme perché «in that realm there was a lightness, a freedom, a feeling of possibility. Yes, that was it, the space and the knowledge of the possibility of alternative action»<sup>12</sup>.

Gli ultimi romanzi di D.L. sono tesi in definitiva al recupero della soggettività, se vediamo in questo termine l'unità di categorie finora apparse come escludentisi a vicenda: logica/irrazionalità, pubblico/privato, personale/politico. Soggettività quindi come luogo più ampio, come sintesi più completa. È questo un discorso centrale nella narrativa di D.L., e che viene esplorato a più livelli. Nell'introduzione a *GN*, ad esempio, scritta nel 1972, ella denuncia il condizionamento ideologico che pesava sugli scrittori di sinistra negli anni cinquanta che voleva l'arte e la letteratura 'oggettivi' perché tutto il resto era evasione individualistica:

At last I understood that the way over, or through this dilemma, the unease at writing about «petty personal problems» was to recognise that nothing is personal, in the sense that it is uniquely one's own. Writing about oneself, one is writing about others, since your problems, pains, pleasures, emotions — and your extraordinary and remarkable ideas — can't be yours alone<sup>13</sup>.

Nelle opere degli anni settanta, il discorso procede — come si è mostrato — oltre l'affermazione che il personale è politico: si afferma l'importanza dell'accettazione di se stessi, attraverso il viaggio nello spazio senza tempo. L'epigrafe didascalica apposta a *BDH* («Category: Inner-space fiction/For there is never anywhere to go but in»)

<sup>12</sup> *The Memoirs of a Survivor*, cit., p. 41.

<sup>13</sup> D. Lessing, Preface to *The Golden Notebook* (1971), in *A Small Personal Voice*, cit., pp. 31-2.

può comprendersi solo facendo riferimento alla psicologia esistenziale<sup>14</sup>: bisogna guardarsi indietro e dentro per poter andare avanti. Al livello letterario, il 'viaggio' può esprimersi dunque solo trasgredendo l'ordine convenzionale (razionale) del racconto.

<sup>14</sup> Cfr. R.D. Laing, *La Politica dell'Esperienza*, Milano, Feltrinelli, 1968, p. 166: «Dobbiamo percorrere molta strada all'indietro per rientrare in contatto con quella realtà con la quale tutti noi non abbiamo più contatti da molto tempo».

J. G. BALLARD:  
SPERIMENTALISMO E MITOLOGIA DEL FUTURO

di  
CARLO PAGETTI  
Pescara

Le seguenti osservazioni preliminari su J.G. Ballard, scrittore di fantascienza, nato a Shangai da genitori inglesi nel 1930, che ha cominciato a operare in Inghilterra negli anni '60, rientrano in una serie di ipotesi più generali riguardanti:

a) la tradizione narrativa dell'utopia inglese, con la sua doppia contraddittoria valenza di letteratura didascalico-moralistica fondamentalmente mimetica e di favola pseudo-scientifica di evasione (quindi, *romance*);

b) il progressivo movimento innovativo presente nella narrativa inglese degli anni '60 — dopo un decennio di polemiche contro lo sperimentalismo della linea Joyce-Woolf con la conseguente rivalutazione di un terreno realistico e satirico su cui incontrare il pubblico dei lettori attraverso la mediazione non sofferta degli strumenti di comunicazione di massa — che vede scrittori come Angus Wilson, Doris Lessing, Anthony Burgess tentare nuovi moduli narrativi e nuovi approcci stilistici in contrapposizione agli scrittori più fedeli alla tradizione inglese della *comedy of manners* del romanzo satirico-realistico di C. P. Snow, Kingsley Amis o, a un livello più complesso, Anthony Powell.

Questo è il testo della relazione tenuta il 28 aprile 1978 a Roma durante il I Convegno Nazionale dell'A.I.A. Per ragioni di tempo, la relazione fu opportunamente 'tagliata': è qui presentata nella sua integrità.

Se a questi scrittori, che rimettono in moto il processo della ricerca e della innovazione formale, manca la possibilità di attingere a un sistema di valori generalizzato, come, in un certo senso, era ancora consentito fare ai predecessori del periodo decadente, il loro superamento del realismo, come anche in America (si pensi a Kurt Vonnegut o agli autori del *disruptivist novel* trattati da James Klinkowitz in *Literary Disruptions. The Making of a Post-Contemporary American Fiction*, Urbana 1975) non potrà che essere radicato nella riscoperta della funzione fabulatoria di generi narrativi secondari, « formulaici », per usare la definizione di John G. Cawelti (in *Adventure, Mystery and Romance. Formula Stories as Art and Popular Culture*, Chicago 1976), come il romanzo fantascientifico o la *detective story*, che forniscono una solida piattaforma di convenzioni, riferimenti anche culturali, da cui ripartire;

c) il ruolo stesso del narratore nell'interno della società fratturata e caotica che emerge dalle illusioni dei primi anni post-bellici, dove l'artista deve innanzitutto registrare la sua impossibilità di porsi come plausibile intermediario culturale — e questo problema è fortemente sentito in Inghilterra, dato il recupero della tradizione di portavoce sociale-civile affidato alla narrativa dagli anti-sperimentalisti degli anni '50. Infatti, come ricorda F. R. Karl nel « Postscript » alla seconda edizione del suo *Reader's Guide to the Contemporary English Novel* (London 1972), lo stesso concetto williamsiano di 'comunità' non può più essere applicato all'Inghilterra contemporanea: « community exists whenever the individual rests [...] ». La fine del *literary realism* ha portato a un fenomeno « of unprecedented cultural pluralism which allows, in all the arts, an astonishing variety of styles to flourish simultaneously » (David Lodge, *The Novelist at the Crossroads, and Other Essays on Fiction and Criticism*, London 1971).

In questo contesto, la ricerca narrativa attuata da Ballard negli anni '60 ha un suo esemplare significato di rottura non solo di schemi fantascientifici o paraletterari, ma anche nei confronti di una più ampia aggregazione di forme

narrative tradizionali a cui la stessa *science fiction* inglese, come vedremo, attingeva.

Negli anni '70 Ballard accentua la sua carica sperimentale in romanzi come *Crash* (1973) e *Concrete Island* (1974), ma l'impatto di queste opere sulla scena letteraria inglese è probabilmente minore. Il rapporto con la tradizione dell'utopia è, comunque, definitivamente reciso.

Occorre invece ricordare ancora la funzione che la narrativa utopico-scientifica aveva avuto in Inghilterra, almeno dai *scientific romances* di H. G. Wells, di letteratura di ammonimento e divulgazione, capace di recepire certi elementi del *romance* e di inserirli in schemi e formule precise, con il rifiuto dell'analisi psicologica e di una visione soggettiva del reale. Questo atteggiamento, a sua volta, aveva portato la narrativa utopico-scientifica alla progressiva negazione della letterarietà della forma del romanzo, all'isolamento rispetto alle esperienze sperimentali degli anni tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, e alla individuazione di uno spazio di manovra nell'alveo di un realismo divulgativo-didascalico animato da una ideologia 'progressiva' o presunta tale.

La tendenza si era accentuata con lo stesso Wells, che aveva abbandonato la forma dei *scientific romances* per cercare modi espressivi più diretti e immediati, fino a negare un qualsiasi valore conoscitivo e formale al romanzo nella sua celebre polemica con James, e poi con i suoi successori inglesi, attraverso le variazioni di Huxley e di Orwell, fino agli autori del secondo dopoguerra, da John Whyndham ad Arthur Clarke, dal John Christopher di *No Blade of Grass* al Fred Hoyle di *The Black Cloud*. In questi scrittori, un *background* sostanzialmente scientifico, permettendo l'uso di un solido linguaggio descrittivo e di robusti cliché realistici, indirizzava ancora verso un tipo di narrativa di ammonimento e previsione sociologica, esemplificata attraverso il modello dei *romanzi catastrofici*, che rifiutavano l'apparato orrifico-fantastico delle mostruosità extra-terrestri, introdotto via via dalla *science-fiction* americana, per rifarsi a una dimensione più cronachistica di confronto-scontro tra civiltà e forze della na-

tura. In misura maggiore o minore, tutti questi scrittori confermano, a livello formale, la propria disponibilità a un discorso extra-letterario sul futuribile, che sottolinei il loro inserimento quasi incidentale nel sistema della letteratura\*.

È chiaro, d'altra parte, che su di essi agisce potentemente una forma di mitizzazione del prodotto e del linguaggio scientifico già presente in Wells, assieme alla convinzione di doversi porre come portatori di una verità 'oggettiva' (la scienza) in contrapposizione alla verità 'soggettiva' dell'opera letteraria. Allora un contesto narrativo sostanzialmente uniforme e riconducibile a moduli tradizionali largamente assimilati servirà a tradurre il messaggio scientifico-tecnologico per un vasto pubblico (in prevalenza giovanile) di seguaci della voce del 'progresso'. Che poi il 'progresso' possa portare alla catastrofe o alla deumanizzazione (sempre intesa — essa sì — nel senso più 'letterario' possibile, come in *Brave New World* di Huxley), ne conferma l'inevitabilità quasi immanente assieme all'ammonimento — complementare — di non sottrarlo al monopolio dell'ideologia dominante che, fedele ai suoi principi aristocratico-umanistici, lo saprà gestire con moderazione e tutte le necessarie cautele.

Quando Ballard appare sulla scena della narrativa inglese all'inizio degli anni '60, egli parrebbe rinforzare questa tradizione, innanzitutto per la sua estrazione culturale (ha studiato medicina al King's College di Cambridge), e poi perché i suoi primi romanzi, *The Drowned World* (1962) e *The Wind from Nowhere* (1962) sembrano adeguarsi agli schemi del romanzo catastrofico, il primo essendo la storia del progressivo innalzamento delle acque del globo fino a sommergere tutta la terraferma, il secondo la storia di come una tempesta di vento sempre più forte e inarresta-

\* Bisogna ricordare anche che in Inghilterra è diffusa la figura del divulgatore-giornalista scientifico (spesso a eccellenti livelli, come Wilson Tucker o gli stessi Clarke e Hoyle), come è diffuso lo spazio destinato alla divulgazione scientifica nei mezzi di comunicazione di massa.

bile spazi gradualmente dalla faccia della terra ogni traccia di civiltà.

In realtà, uno sguardo appena attento a queste opere e una lettura delle formulazioni teoriche di Ballard, per lo più pubblicate sulla rivista *New Worlds*, mostrano come lo scrittore inglese stia cercando nuovi spazi narrativi, affidandosi a una tradizione letteraria eterogenea e multiforme, non più di matrice scientifico-divulgativa o formulaica, ma in grado di mescolare materiali e spunti di origine anche diversissima, da Conrad a T. S. Eliot, da Beckett al *nouveau roman*, dal surrealismo alla psicologia junghiana alla psichiatria di Laing; materiali assunti in modo esplicito e del tutto dichiarato, a sottolineare l'artificiosità e la frammentarietà del dettato linguistico utilizzato da Ballard.

Il rifiuto dell'atteggiamento scientifico tradizionale è dunque chiaro, ed espresso nel racconto « The Concentration City » (in *The Disaster Area*, 1967) attraverso la definizione reazionaria di uno dei professori-portavoce del sistema che non raramente appaiono nei racconti di Ballard: « The task of science is to consolidate existing knowledge, to systematize and reinterpret the discoveries of the past, not to chase wild dreams in the future ».

La 'scienza' a cui Ballard sta invece pensando è vista come modifica della percezione del reale, chiave che apre le porte di una realtà riconquistata nella sua soggettività, ma proprio per questo pronta a ribaltare i luoghi comuni del discorso ideologico, e anche di quello letterario.

Nel suo manifesto « Which Way to Inner Space? », pubblicato su *New Worlds* nel 1962 (e qui citato nella traduzione di Riccardo Valla apparsa nel numero speciale dedicato alla fantascienza da *Nuova Presenza*, 37-38, primavera-estate 1970) Ballard afferma:

In passato, gli interessi scientifici della SF si sono rivolti alle scienze fisiche, missilistica, elettronica, cibernetica, ma oggi l'accento dovrebbe essere posto sulle scienze biologiche, esercitando su di esse l'immaginazione e traendone gli spunti narrativi che il termine fantascienza implica; la SF non ha bisogno di maggiori conoscenze scientifiche, ha bisogno di narrativa [...].

Nel '66, ancora su *New Worlds*, Ballard insisteva, allargando il discorso all'intero corpus narrativo:

Il romanzo sociale è morto. Come tutta la narrativa retrospettiva ha l'ossessione del passato, delle cause comportamentistiche, degli antichi peccati di omissione e di commissione, di tutti i lontani antecedenti del presente. Molti, grazie a Dio, hanno proclamato la moratoria sul passato e si interessano del presente e del futuro, di tutte le possibilità della vita. Tanto per cominciare: le possibilità del movimento e del gesto, tempo e spazio nelle nostre immediate vicinanze fisiche.

La narrativa è una parte della neurologia.

Da ciò deriva anche il modello di romanzo fantascientifico proposto e attuato da Ballard in questi anni, un romanzo che recuperi l'interiorità della psiche nel suo rapporto con una realtà tanto più soggettiva quanto più — e non quanto meno — viene sottoposta alle leggi della scienza, così come lo scrittore, in un certo senso, recupererà la sua condizione di autonomo operatore del linguaggio quanto più imparerà a monovrare e deliberatamente manipolare gli elementi della tradizione letteraria in cui è inserito, ripercorrendo a ritroso le tappe dell'epopea fantascientifica e della mitologia stellare: « I più grandi sviluppi del prossimo futuro non avranno luogo sulla Luna o su Marte, ma sulla Terra, ed è lo spazio interno che deve essere esplorato, non quello interplanetario. L'unico pianeta *alien* è la Terra [...] ».

Così, privati dell'elemento sensazionalistico-avventuroso che la fantascienza aveva mutuato da altre forme narrative di consumo, spogliati anche delle elementari convenzioni psicologiche a cui spesso erano legati i personaggi della SF, purificati, infine, dalle tonalità moralistico-didascaliche su cui era stata costruita una mitologia scientifica a misura dei mass-media, i romanzi e i racconti fantascientifici di Ballard si pongono come esercitazioni formali, allegorie e favole in cui vengono discussi e revisionati i miti su cui è basata la letteratura fantascientifica. Questo è già visibile in *The Drowned World* dove il tuffo in un futuro mitico assume la forma di una sorta di sogno collettivo che inverte il processo conoscitivo, riportando al-

l'indietro, in un passato primordiale, l'orologio del tempo e della psiche:

It is only the external landscape which is altering? How often recently most of us have had the feeling of *déjà vu*, of having seen all this before, in fact of remembering these swamps and lagoons all too well. However selective the conscious mind may be, most biological memoirs are unpleasant ones, echoes of danger and terror [...].

Non vi è da stupirsi se i personaggi ballardiani si chiamano Strangman, Freeman o Newman e sono comunque pure figurazioni allegoriche, creature emergenti da un sogno che è più 'reale' della stessa realtà esterna: in questo senso, il Surrealismo diviene il punto di riferimento più preciso per Ballard, proprio nel momento in cui egli tenta di trasformare una narrativa dello spazio esterno in cronaca della percezione psicologica del tempo. Lois e Stephen Rose in *The Shattered Ring. Science Fiction and the Quest for Meaning* (Richmond 1970) hanno osservato anche l'influsso che su Ballard hanno avuto i quadri di Francis Bacon i quali « provide a visual sense of the author's preoccupation with the psychic states that may be more 'real' than any objective notion of time or history », ma, tra i pittori, è a Dalì che Ballard sembra più legato, con un'opera di recupero in ritardo che mostra ancora una volta l'eterogeneità delle fonti di ispirazione. Basterà tornare al manifesto dello *inner space* del '62, in cui Ballard ricorda « lo scafandro da palombaro che Salvador Dalì usò alcuni anni fa a Londra per tenere una conferenza ». Come Anthony Blunt rievoca nel « Commentary » del *Times Literary Supplement* del 13 gennaio 1977, la comparsa di Dalì con elmetto di palombaro risale sì a un evento memorabile (la prima importante mostra surrealista a Londra), ma che avvenne nel 1936.

I riferimenti alla cultura del passato diventano essi stessi momenti di parodia e di auto-ironia letterarie: così le donne ballardiane sono spesso grottesche riproduzioni di *femmes fatales* decadenti, come la pittrice pazza di « Vermilion Sands » (in *Vermilion Sands*, 1973) o la Leo-

nora Chanel di « The Cloud Sculptors of Coral-D » (*ibidem*): « With the diamonds fixed around her eyes she reminded me of some archaic priestess. Beneath the contour jewellery her breasts lay like eager snakes ». Nello stesso racconto, significativamente, la produzione artistica si manifesta attraverso l'attività di un gruppo di piloti folli che scolpiscono le nuvole dando ad esse una forma che il primo alito di vento trasforma e dissolve.

Durante gli anni '60 le opere di Ballard acquistano la fisionomia di speculazioni sul tempo e sullo spazio, visti come esperienze soggettive, in cui ora un narratore onnisciente intrappola i suoi personaggi, ora un io-narrante nega se stesso e la propria funzione di narratore. Così, in uno dei primi racconti ballardiani, « Chronopolis » (in *The Four-Dimensional Nightmare*, 1963), l'immensa città del futuro abbandonata — residuo dell'epoca industriale — il tempo è stato cancellato, come il concetto di spazio aperto e illimitato, e dunque di processo temporale nel già citato racconto « The Concentration City »: qui lo stesso concetto di svolgimento narrativo è negato, perché la storia finisce esattamente come era cominciata, mostrando la qualità puramente illusoria delle due esperienze, quella del protagonista, che ha tentato una impossibile fuga nel tempo e nello spazio, e quella del narratore, che ha costruito una realtà fittizia attraverso il linguaggio. « I feel that the fictional elements in experience are now multiplying to such a point that it's almost impossible to distinguish between the real and false; that one has many layers, many levels of experience going on at the same time », ha dichiarato Ballard nel 1968 (in *England Swings SF*, edited by Judith Merril).

Il rinnovamento radicale dei moduli fantascientifici, poi ufficializzato con il movimento della cosiddetta *new wave*, abbastanza confuso e facile bersaglio di ironie e critiche anche feroci apre dunque un discorso di ridefinizione dello strumento narrativo e della sua qualità artificiale e anti-realistica proprio nel decennio in cui ferve il dibattito sugli sbocchi espressivi che si aprono ancora alla narrativa in Inghilterra e anche altrove.

Verso la fine degli anni '60 la narrativa di Ballard sembra aprirsi verso due differenti soluzioni formali. Da una parte il recupero apparente di un dato cronachistico che denuncia come il carattere illusorio del reale sia ormai superiore a quello di un intreccio narrativo *inventato*, ma nello stesso tempo smaschera l'episodio di cronaca contorcendolo e condensandolo attraverso la mediazione di eterogenee forme letterarie. È quanto succede nella « Assassination of John Fitzgerald Kennedy considered as a downhill motor race » (in *The Atrocity Exhibition*, 1970), in cui, rifacendosi a Jarry, Ballard raffigura Kennedy e Johnson come due concorrenti in una gara automobilistica messa in moto dal colpo di fucile di Oswald. La parodia tragica di una cronaca sportiva e del suo linguaggio massificato e commercializzato fa esplodere le contraddizioni del reale, ma anche della stessa comunicazione narrativa.

Nel 1966 Ballard pubblica *The Crystal World*, visione meta-narrativa della fantascienza e lo sforzo più interessante dello scrittore inglese di incorporare le sue stesse teorie e materiali all'interno della narrazione. Ballard parte ancora da una ipotesi 'catastrofica' (ma non più 'realistica'), cioè la progressiva mutazione di forme naturali e degli uomini stessi in oggetti di cristallo, a seguito di un incidente non precisato, « il riflesso di processi cosmici lontanissimi, il cui scopo e le cui dimensioni sono infinite ».

Il processo di relazione tra realtà e arte si inverte, come i ritmi narrativi si coagulano in episodi grotteschi, reminiscenti della tradizione letteraria e cinematografica. Port Royal, la città africana prigioniera del morbo, si trasforma in una città letteraria, quasi una replica della « City in the Sea » di Poe:

In the darkness the white-roofed houses of the mining town gleamed like the funerary temples of a necropolis. Their cornices were ornamented with countless spires and gargoyles, linked together across the roads by the expanding tracery. A frozen wind moved through the deserted streets, waist-high forests of fossil spurs, the abandoned cars embedded within them like armoured saurians on an ancient ocean floor.

Allo stesso modo, gli esseri umani divengono statue e gioielli di cristallo, acquistando l'immortalità di un'arte mostruosa e disumana. In opposizione all'universo caotico della vita, fatto di imprevedibili tensioni e movimenti, ricostruiti nel romanzo con la tecnica (ovvero la parodia della tecnica) del *romance* esotico, sta l'artificiale, gelido procedimento della stessa operazione estetica, che è, appunto, *The Crystal World*. Lungi dal restituire obiettività al reale, la scienza e i suoi materiali evocano nuove immagini dell'inconscio, nuovi miti che nulla hanno da spartire con un'ingenua — o meno — idea di 'progresso' (e questa è la lezione che apprendono scrittori come Vonnegut o Doris Lessing, ma non solo loro):

I processi tecnologici del XX secolo continuamente depositano i fossili contemporanei, e questi formano dei cifrari nella nostra mente, come le stelle invisibili delle radiogalassie. Nastri perforati di calcolatrici, vecchi elenchi telefonici, circuiti stampati i cui alfabeti sono morti, i corpi luminescenti degli astronauti morti — tutto viene a far parte dell'astronomia dei sogni che riempiono la nostra mente.

Penso che la creazione di una nuova costellazione (già iniziata con i satelliti luminosi Echo), avrà probabilmente dei profondi effetti sul nostro sistema nervoso centrale, forse facendo scattare degli innati condizionamenti («Ballard come lo vede Ballard», dichiarazioni dell'ottobre 1967, riportate su *Sevagram*, a cura di R. Valla, s.d., ma presumibilmente fine degli anni '60).

Così Ballard, utilizzando in modo nuovo le 'conquiste' della scienza, ripercorre le tappe di un manierismo neo-decadente. La disintegrazione del dettato realistico-didascalico fa emergere immagini grottesche recuperate ai *mass-media* nella loro voluta e deliberata artificiosità letteraria, mentre il rifiuto del tempo cronologico della narrazione come 'progresso' di eventi porta alla distruzione della mitologia fantascientifica come 'progresso' dei tempi.

WILFRED OWEN E LA PARARIMA:  
DALLA PRODUZIONE GIOVANILE  
ALLA POESIA DI GUERRA

di  
ROBERTA MULLINI  
Bologna

La poesia di Wilfred Owen è assurda quasi a simbolo sineddochico (*pars pro toto*) della poesia di guerra, tanto essa si presenta come l'accusa più violenta contro la mistificazione retorica dell'evento bellico. Ciò ha portato la critica anche a dimenticarsi, almeno sino ad anni vicini a noi, di un poeta quale Isaac Rosenberg, che seppe superare la manifestazione dell'orrore della guerra in una proiezione mitopoetica del caos bellico quale recupero dei miti biblici (egli era ebreo) della distruzione di Gerusalemme e dell'esilio babilonese. D'altra parte la stessa produzione di Owen ha ricevuto più interesse per i temi di cui tratta, che per gli aspetti tecnici su cui si costruisce, anche se nessuno ha potuto tralasciare l'accento all'uso che Owen fa della pararima. Vorrei quindi analizzare lo sviluppo di tale forma rimica onde verificarne le linee di modificazione dal suo primo apparire alle poesie di guerra, perché, in effetti, il poeta operò consistentemente, intervenendo con varianti, su quella che, per definizione, è la pararima, o *half-rhyme* o rima consonantica, cioè l'omofonia — tra due parole a fine verso — dei gruppi consonantici che precedono e seguono il gruppo vocalico accentato<sup>1</sup>. C'è

<sup>1</sup> Seguiamo qui l'indicazione di G. N. Leech, nel suo *A Linguistic Guide to English Poetry*, London 1969, p. 89; secondo cui la para-

da dire, inoltre, che Owen non si limitò a questo nel tentativo di modificare gli schemi ritmico-metrici che la tradizione vittoriana e la poesia georgiana a lui contemporanea gli offrivano: infatti (e questo si vedrà soprattutto nella poesia di guerra più matura, là dove addirittura non vi è uso di rima o vi è un ritorno alla rima vera e propria) la sua poesia presenta un ricchissimo tessuto di allitterazioni, consonanze e assonanze che si costituiscono in schemi fonemici fortemente cooperanti col livello semantico nella trasmissione del messaggio-base della poesia stessa, cioè la demitizzazione della guerra e il canto della pietà verso le vittime, attraverso la continua evidenziazione dell'annientamento della sensibilità fisica e psicologica dei soldati<sup>2</sup>.

Per operare questa verifica considereremo innanzi tutto la lirica « From My Diary, July 1914 », perché essa è la prima, ancora tra quelle poesie che C. D. Lewis — curatore nel 1963 dei *Collected Poems*<sup>3</sup> — considera « Juvenilia », in cui compare la pararima. È vero che il critico Dominic Hibberd ha più recentemente (nel 1973 e 1975)<sup>4</sup> negato l'appartenenza di « From My Diary » alla produzione giovanile, collocandola anzi tra il giugno e il luglio del 1917, quando cioè Owen, dopo alcuni mesi al fronte durante i quali aveva composto « Exposure », si trovava all'ospedale militare di Craiglockhart. A giustificazione di quanto sopra, Hibberd afferma:

---

rima vera è individuata nella formula C v C, in cui le C maiuscole indicano le parti consonantiche omofone in due parole pararimanti e la v minuscola il gruppo vocalico variabile. Tutte le varianti individuate all'interno della poesia di Owen si indicheranno facendo riferimento a questo schema.

<sup>2</sup> Ho trattato più ampiamente l'interazione tra livello semantico e livello fonologico in *Killed in Action*, Bologna 1977.

<sup>3</sup> W. Owen, *Collected Poems*, ed. with an Introduction and Notes by C. D. Lewis and with a Memoir by Edmund Blunden, London 1963.

<sup>4</sup> W. Owen, *War Poems and Others*, ed. with an Introduction and Notes by Dominic Hibberd, London 1973; e D. Hibberd, *Wilfred Owen*, London 1975.

Wilfred Owen arrived in the Pyrenees at the end of July 1914 and was delighted with his new surroundings. A few days later war was declared. Wilfred Owen put the date in the title perhaps to remind his readers that he is describing the last days of peace<sup>5</sup>.

Ma poiché il critico non adduce motivazioni né fondatamente biografiche, né testuali per questa collocazione, e per le considerazioni che qui seguiranno ritengo che effettivamente la poesia sia da porre tra la produzione precedente la partecipazione di Owen al conflitto mondiale. La lirica è costituita da 32 versi, di cui i numeri dispari sono monosillabici -8- o bisillabici -8- formanti coppie pararimanti, mentre gli altri 16 versi, per la maggior parte tetrametri, rimano 'regolarmente'. Eccone l'inizio:

Leaves  
Murmuring by myriads in the shimmering trees.  
Lives  
Wakening with wonder in the Pyrenees.  
Birds  
Cheerily chirping in the early day.  
Bards  
Singing of summer, scything thro' the hay. (vv. 1-8)

Questi sono appunto i versi iniziali, ma si potrebbero citare quelli finali o centrali, infatti il punto fermo che separa ogni verso lungo dall'altro contribuisce a creare una serie di immagini semplicemente giustapposte, il cui ordine di successione potrebbe venir mutato o persino capovolto. I versi risultano così intercambiabili. Si noti inoltre l'assenza totale di predicati di modo finito (vi sono participi presenti — di cui 13 con valore verbale, 4 aggettivale, 3 nominale — e participi passati — di cui uno con valore verbale e 2 aggettivale), fatto che determina la staticità delle immagini e la loro non-consequenzialità.

Mi interesserò ora del livello più propriamente fonologico, perché in esso mi sembra di trovare gli elementi che favoriscono la collocazione di « From My Diary » tra la poesia giovanile di Owen. È vero, come afferma Hib-

---

<sup>5</sup> D. Hibberd, Introduzione a *War Poems and Others*, cit., p. 113.



berd, che i versi lunghi presentano allitterazioni e assonanze, ma è anche vero che mai esse si costituiscono in paragrammi tali da coinvolgere più di un verso (come accadrà invece nelle poesie successive), sia perché la punteggiatura esclude il protrarsi del livello semantico da un verso all'altro, sia perché ad ogni verso lungo il poeta sembra tentare le possibilità allitterative di un nuovo gruppo (o singolo fonema) consonantico.

Quanto poi alle parole pararimanti, esse, come già osservato, sono costituite al 50% da monosillabi; il bisillabismo, presente per l'altro 50%, è puramente morfosintattico (« Flashes »/« Fleshes », versi 13 e 15; « Braiding »/« Brooding », versi 25 e 27) e non semantico. Altro elemento da notare è la scarsa differenziazione dei gruppi vocalici all'interno delle parole pararimanti, al cui riguardo si possono rilevare i seguenti dati: in tre gruppi pararimanti si oppone vocale lunga a vocale lunga; in tre, vocale lunga a dittongo; in uno, dittongo a vocale lunga; in uno, infine, vocale breve a vocale breve. Questo rilievo è interessante, perché nelle poesie successive si vedrà che Owen, oltre a variare lo schema pararimico 'canonico', opererà anche sui gruppi vocalici differenziandoli maggiormente per durata, in modo da rendere ancora più aspra e dissonante la stessa pararima.

Un'ultima osservazione ancora a proposito delle parole pararimanti: esse fungono sempre da soggetto dell'enunciato e, fatta eccezione per « Braiding »/« Brooding », sono il soggetto logico dei participi presenti con funzione verbale; inoltre le pararime sono tutte intracategoriali<sup>6</sup> del tipo N-N, e avvengono tra lessemi con ugual numero di sillabe.

Tutto ciò, unito al fatto che in questa composizione attribuita da Hibberd al 1917 non compare il minimo accenno alla guerra — almeno quale polarità oppositiva rispetto ai « last days of peace » —, contribuisce a collocare « From My Diary », così come indica il titolo, nell'anno

<sup>6</sup> Cfr. J. Cohen, *Struttura del linguaggio poetico*, Bologna 1974, p. 101.

1914, o comunque attorno a tale periodo. La poesia si presenta allora come un imparaticcio su cui il poeta sta verificando le possibilità del proprio linguaggio, e in particolare delle varie combinazioni consonantiche sia della allitterazione che della pararima.

Non molto diversa da « From My Diary » appare, a livello semantico, « Has Your Soul Sipped? », dai critici concordemente attribuita al 1916. Anche qui ritroviamo serie di immagini, introdotte da *incipit* anaforici — « Sweeter than... » (versi 15; 19; 21; 23) e « Or... » (versi 27; 29; 31) — che lasciano trasparire influenze georgiane, se non persino decadenti; si deve osservare, tuttavia, una maggiore organizzazione dinamica delle strofe, anche se, su un totale di 11, ben 5 di esse non presentano predicati verbali di modo finito:

Has your soul sipped  
Of the sweetness of all sweets?  
Has it well supped  
But yet hungers and sweats?  
I have been witness  
Of a strange sweetness,  
All fancy surpassing  
Past all supposing.  
Passing the rays  
Of the rubies of morning,  
Or the soft rise  
Of the moon; or the meaning  
Known to the rose  
Of her mystery and mourning. (vv. 1-14)

A livello fonologico si possono osservare frequenti casi di allitterazione, ma essi si pongono ancora nell'ambito di collegamenti eufonici lungo l'asse sintagmatico (ad esempio « morning » → « moon » → « meaning » → « mystery » → « mourning » della terza strofe) da cui è esclusa la ricerca della cacofonia e dell'allitterazione iconica<sup>7</sup> che caratterizzerà la poesia di guerra. Tuttavia,

<sup>7</sup> Cfr. P. Valesio, *Strutture dell'allitterazione*, Bologna 1967, p. 232 e passim.

rispetto a « From My Diary », Owen dimostra qui di star affinando la sua tecnica: egli sperimenta infatti sequenze fonemiche che superano il vincolo del fine-verso (ad esempio [sə:pa:siŋ] → [pa:st] → [səpousiŋ] → [pa:siŋ] tra i versi 7 e 9 della II e III strofe), e, accanto all'allitterazione iniziale, l'allitterazione finale e frequenti casi di assonanza. Quanto a quella che il critico David Masson definisce la « great discovery »<sup>8</sup> di Owen — cioè l'assonanza del fonema [ʌ] — essa non è ancora presente, essendo tale fonema disseminato solo quattro volte all'interno della poesia (ovviamente tralasciando i termini sincategorematici) senza i particolari effetti assonantici che si troveranno nella poesia successiva.

Ma è proprio nell'uso della pararima che questa poesia offre testimonianza della maggiore elaborazione a cui Owen sottopone il proprio linguaggio. È scomparso infatti il doppio regime di rima e pararima presente in « From My Diary »; le pararime sono poi, su 22 gruppi pararimanti — di cui due a pararima tripla —, 16 intracategoriali (15 N-N e 1 V-V) e 6 intercategoriale, con una maggiore, seppur ancora limitata, ricerca di possibili combinazioni. Inoltre sono presenti, ed è il fatto più rilevante per lo sviluppo futuro della pararima, casi di coppie pararimanti tra parole bisillabiche e anche trisillabiche — ad es. « surpassing »/« supposing » (vv. 7-8) — e un caso di pararima tra parole — « nightingale »/« gall » — il cui computo delle sillabe non è corrispondente. Si notino anche un caso di semplice consonanza — « wound »/« end » (vv. 27-29) e due di varianti alla pararima, cioè « witness »/« sweetness » (vv. 5-6) — con un fonema consonantico *iniziale* in più in una delle due parole<sup>9</sup>, — e « noctur-

<sup>8</sup> D. Masson, « Wilfred Owen's Free Phonetic Patterns: their Style and Function », in *Journal of Aesthetics and Art Criticism* XIII (1955), pp. 360-369; p. 362.

<sup>9</sup> Per la definizione completa delle varianti alla pararima, si vedano le pp. 13-15 e l'appendice del mio volume *Killed in Action*, cit. In questo caso si tratta del tipo a, modello x C v C.

nes »/« nectar » (vv. 15-17) — con un fonema consonantico *finale* in più<sup>10</sup>.

Per quanto riguarda la differenziazione della durata vocalica tra le parole pararimanti, si osservi come Owen si muova verso una sempre maggiore varietà di soluzioni: sono ancora presenti le opposizioni vocale breve/vocale breve (2 casi) e dittongo/vocale lunga (2 casi) che già si trovavano in « From My Diary », ma accanto a ciò vi sono ad esempio le opposizioni vocale lunga/vocale breve, vocale breve/dittongo, e, nella pararima trisillabica, vocale lunga-vocale lunga-vocale breve/vocale breve-dittongo-vocale breve. Non riporto totalmente i rilievi quantitativi, perché ritengo che quanto visto sia di per sé sufficiente a indicare come il poeta, già prima di poter verificare la funzionalità del proprio mezzo espressivo per comunicare la pietà della guerra, riesca a piegare la pararima (e con essa tutto il tessuto fonologico) a strumento duttile, superando così la monotonia in cui può cadere anche una tecnica relativamente innovativa quale appunto la pararima.

Come si è già detto, anche nelle poesie di guerra la rima consonantica non coinvolge la totalità della produzione oweniana, in quanto solo 16 composizioni in tutto (di cui 13 scritte durante la guerra) impiegano tale espediente. Tuttavia, nell'ultima fase, l'uso che Owen fa della pararima diviene sempre più complesso, sia per le variazioni a cui viene sottoposto lo schema base, sia per gli intrecci consonantici che intercorrono non solo sull'asse verticale 'rimico', ma anche su quello orizzontale, come irradiazione dei fonemi consonantici in pararima su quelli di tutto il verso (o di più versi). Basti verificare, a questo proposito, le prime due strofe di « Exposure », scritta al fronte nel febbraio 1917:

Our brains ache, in the merciless iced east winds that knife us...  
Wearied we keep awake because the night is silent...  
Low, drooping flares confuse our memory of the salient...  
Worried by silence, sentries whisper, curious, nervous,  
But nothing happens.

<sup>10</sup> Tipo a, modello C v C x.

Watching, we hear the mad gusts tugging on the wire,  
Like twitching agonies of men among its brambles.  
Northward, incessantly, the flickering gunnery rumbles,  
Far off, like a dull rumour of some other war.

What are we doing here? (vv. 1-10)

Non intendo analizzare ora la stretta collaborazione tra livello fonologico e livello semantico<sup>11</sup>, ma sottolineare l'elaborazione della forma dell'espressione che si costruisce abilmente in successioni allitterative, assonanti e consonanti, in sequenze spesso onomatopiche (cfr. « flickering gunnery rumbles », v. 8), ove schemi consonantici e vocalici interagiscono in un'accurata organizzazione. Si può così rilevare il paradigma i) del fonema [s] che pervade la prima strofe, presente com'è sia nelle 4 parole pararimanti che all'interno dei versi; ii) dei fonemi velari già nella prima strofe e soprattutto nella seconda, accompagnato da ben quattro esempi — « gusts tugging », v. 6, e « gunnery rumbles », v. 8 — del fonema vocalico [ʌ], in questi casi effettivamente all'assonante; iii) dei fonemi nasali che, evidenti in sei delle parole pararimanti delle due strofe, si diffondono per i dieci versi con una notevole presenza.

Desidero limitare qui l'analisi, per passare a verificare lo sviluppo della pararima in questa composizione: sono scomparse quasi totalmente le rime consonantiche intracategoriali, con netto predominio quindi di quelle intercategoriali; sono inoltre da notare i frequenti casi di varianti allo schema 'canonico', quali la pararima composita risultante dall'impiego di due lessemi pararimanti con uno solo<sup>12</sup> — « knive us »/« nervous », vv. 1-4 —, la pararima doppia ottenuta con lessemi a loro volta composti<sup>13</sup> — « snow-dazed »/« sun-dozed », vv. 22-23 —, casi analoghi a quelli già riscontrati in « Has Your Soul Sipped? », e altri

<sup>11</sup> Cfr. *Killed in Action*, cit., p. 23 e ss.

<sup>12</sup> Tipo e, modello C—vC.

<sup>13</sup> Tipo e, modello C(v)C—CvC.

tipi di varianti<sup>14</sup>. Anche la differenziazione dei gruppi vocalici interni alle parole pararimanti risulta molto più elaborata che nelle poesie precedenti: su 16 coppie solo 7 presentano uguale durata vocalica nei due loro membri, le restanti 9 coppie sono diversamente articolate soprattutto per quanto concerne le pararime polisillabiche (nel testo in numero di 7).

Rilievi simili a quelli fatti per « Exposure » possono estendersi a « Strange Meeting »: si hanno infatti, su 21 coppie pararimanti (in un caso si tratta di tripla rima consonantica), solo 4 casi di uguale durata vocalica, e più massiccia che altrove è la presenza dei dittonghi, opposti di volta in volta a vocale lunga, a vocale breve e anche a tritonghi. Le pararime intracategoriali sono 10 (5 N-N e 5 V-V) e 11 quelle intercategoriali. Tra i casi di varianti alla pararima troviamo anche una pararima all'occhio: « hour »/« here » ai vv. 20-21<sup>15</sup>.

Pure in « Strange Meeting » come in « Exposure » l'organizzazione fonologica raggiunge elevati livelli d'elaborazione: si pensi alla presenza delle velari e al martellare delle alveolari plosive nei primi tre versi:

It seemed that out of battle I escaped  
Down some profound dull tunnel, long since scooped  
Through granites which titanic wars had groined.

nonché, internamente a questi paragrammi, il gioco vocale del v. 2, corroborato dalla nasale [n] che si estende anche nel verso successivo. Si noti al v. 2 l'assonanza del fonema [ʌ] tra « dull » e « tunnel » (che ricomparirà al v. 13 con « guns thumped »), confortata da una parziale pararima interna con isonimia del fonema iniziale.

<sup>14</sup> Ad esempio, la pararima con grado zero del gruppo consonantico iniziale e omofonia della sillaba post-tonica — tipo b, modello 0vS (« stormy »/« army », vv. 12-13) —; pararima con isonimia del fonema consonantico iniziale — tipo c, modello C<sub>i</sub>vC (« crisp »/« grasp », vv. 37-38) —; e alcuni tipi misti.

<sup>15</sup> Tipo f, modello cvc.

L'esame finora compiuto può apparire arido, ma non è certo gratuito in quanto serve ad individuare l'affinarsi, nelle mani di Owen, di uno strumento che permette al poeta di trasmettere quel messaggio anti-trionfalistico nei confronti della guerra per cui viene soprattutto ricordato. Ma, appunto, Wilfred Owen non solo dice cose nuove: le dice in modo nuovo, che spezza la facile eufonia degli schemi georgiani, trovando una maniera per esprimere la lacerazione inesprimibile delle menomazioni e dell'orrore della guerra<sup>16</sup>. La pararima oweniana, pertanto, rappresenta senz'altro una modalità di sperimentalismo, tuttavia il poeta seppe evitare di costituirla a schema di tutta la propria elaborazione poetica che invece, come si è visto, è tale da impegnare la totalità del livello fonologico da un lato, e dall'altro di modificare e variare la stessa rima consonantica, dalle forme rigide e abbastanza primitive di « From My Diary » a quelle duttili e molteplici di « Exposure » e di « Strange Meeting ».

L'influenza della pararima oweniana, e, in senso più lato, dell'elaborazione del tessuto fonologico, si risentì nella produzione dei Poeti degli Anni Trenta. C'è da dire che C. D. Lewis, W. H. Auden, L. McNiece e D. Thomas stesso, non intervennero a variare ulteriormente i modelli di pararima adottati da Owen, e che impiegarono lo schema base con rari esempi di altri tipi. Si aggiunga inoltre che, nella maggior parte dei casi, questi ultimi autori usarono la rima consonantica intercalata alla rima propria e, più spesso, alla consonanza — si vedano, di Auden, « Poems, XII » del 1930, e di Lewis, « Newsreel » del 1938. L'esempio di uso più massiccio di pararima che ho potuto verificare si trova in « All all and all the dry worlds lever » del 1934

<sup>16</sup> La pararima deve essere considerata, perciò, uno e non l'unico degli espedienti di cui il poeta si serve, tant'è vero che in una poesia come « Mental Cases » non solo egli rigetta la rima tradizionale, ma anche la pararima, avvalendosi solamente, ma a piene mani, di tutte le possibilità combinatorie di schemi consonantici e vocalici, per esprimere la pazzia in una serie di ossessionanti parallelismi.

di Dylan Thomas, dove essa è impiegata in 14 coppie pararimanti sulle 18 totali. Lo schema che D. Thomas segue è quello normale nelle pararime monosillabiche, e uno schema misto — con omofonia del gruppo consonantico pretonico e dell'intera sillaba post-tonica — nelle pararime bisillabiche. Particolare risulta l'elaborazione rimica in « I see the Boys of Summer » del 1934: in questa poesia, accanto ad alcuni casi di vera e propria pararima, si trovano frequentissimi esempi di semplice consonanza (ad esempio « soils »/« girls », vv. 3-5; « floods »/« tides », vv. 4-6) e occorrenze di singolari forme che potremmo definire 'falsa rima', poiché, come in « mothers »/« weathers » dei vv. 13-14, troviamo l'omofonia della sillaba finale, ma né quella della vocale accentata, come sarebbe la rima, né quella del gruppo consonantico iniziale, come sarebbe la pararima.

Tralascio di analizzare ulteriormente la produzione di questi poeti: quanto è opportuno notare è costituito dal fatto che, al di là dell'interesse tematico che i Poeti degli Anni Trenta dimostrarono verso Wilfred Owen, essi trassero da lui soprattutto gli effetti dissonanti della pararima. Dylan Thomas, in un programma trasmesso dalla B.B.C. il 27 luglio 1946, affermava:

he [W. Owen] would always be experimenting technically, deeper and deeper driving towards the final intensity of language: the words behind words. Poetry is, of its nature, an experiment. [...] Owen, had he lived, would never have ceased experiment; and so powerful was the impetus behind his work, and so intricately strange his always growing mastery of words, he would never have ceased to influence the work of his contemporaries. [...] he is one of the four most profound influences upon the poets who came after him; the other three being Gerard Manley Hopkins, the later W. B. Yeats, and T. S. Eliot<sup>17</sup>.

Non so fino a che punto quest'ultimo giudizio possa essere valido; resta tuttavia il fatto che Wilfred Owen per-

<sup>17</sup> D. Thomas, « Wilfred Owen », *Quite Early One Morning*, London 1968 (1954), pp. 98-99.

corse intensamente e proficuamente, e additò ad altri, le strade dell'avventura all'interno del linguaggio, proprio alla ricerca di quelle 'parole dietro le parole' che dovevano permettergli l'espressione del caos della guerra, della verità non detta e della « pity war distilled »<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> « Strange Meeting », v. 25.

SIMULAZIONE E INTERDIZIONE DELLA SPAZIALITÀ:  
LE APORIE DEL TEMPO NEI *FOUR QUARTETS*

di  
VANNA GENTILI  
Roma

1. Sui vari livelli del discorso poetico che intervengono a strutturare le quattro composizioni come un insieme, si accampa l'ostentazione metalinguistica del poema quale *modello spaziale*. (E per la regolarità dei suoi ricorsi in ciascun Quartetto nonché per i contesti in cui occorre, mi sembra che alla parola *pattern* si possa accreditare il valore di esponente metalinguistico). Le località cui i singoli Quartetti s'intitolano non fungono, come in tanta poesia moderna, da evocatori di memorie, da pretesto lirico, da scenario. Né sono pura nominazione 'mitologica'<sup>1</sup>; o mero congegno per la disposizione quadripartita sovrimpresa sulla transcodificazione musicale<sup>2</sup>, che pe-

<sup>1</sup> Vedi le osservazioni di Ju.M. Lotman e B.A. Uspenskij sul modo in cui « il mito — prodotto della semiosi specificamente nominativa — [...] nello sviluppo storico successivo cominciò a essere inteso come *alternativa al pensiero segnico* » (*Tipologia della cultura*, Milano 1975 [ed. orig. Tartu 1973], p. 100); e soprattutto la distinzione fra « la costruzione 'a mosaico' dello spazio mitologico » e lo spazio che « si presenta nella forma di un *continuum* marcato da tratti distintivi » (ivi, pp. 90-91). Su questa discriminante — e sull'opposizione tra « principio mitologico » del simbolismo barocco e sfondo « razionale » del simbolismo moderno (ivi, pp. 98-99) — mi sembra si possa individuare nei *Quartets* una divaricazione netta dal « metodo mitico » che Eliot lodava per *Ulysses*, e che è in realtà il principio organizzativo dominante in *The Waste Land*.

<sup>2</sup> Per i tratti intrinsecamente musicali, anche al di là della distribuzione tematica, cfr. M. Pagnini, « La musicalità dei *Four*

raltro viene affidata anche alla distribuzione dei referenti naturali (i quattro elementi, le quattro stagioni). Esse s'istituiscono piuttosto, anche se non ovunque lo realizzano, a 'spazio artistico' del poema, proponendosi altresì come varianti interrelate d'una modellizzazione 'ideologica' della vita e dei suoi accadimenti temporali (individuali, storici, naturali) nel rapporto con il divino e l'eterno; modellizzazione che, in un percorso apparentemente circolare, procede a spirale, per variati ritorni, dalla distinzione dialettica alla mediazione analogica fino all'unificazione nel paradosso delle aporie dell'essere e del tempo.

2. All'esibizione metalinguistica del modello spaziale come fattore strutturante dell'unità del poema fa riscontro una netta dominanza del *linguaggio spaziale* nella sintagmatica degli elementi all'interno del testo. Linguaggio spaziale nel senso di lingua di *simulazione spaziale*, ossia « lingua dei rapporti spaziali » usata per « simulare in senso spaziale concetti che di per sé non hanno una natura spaziale »<sup>3</sup>.

Nei *Four Quartets* i concetti simulati in senso spaziale sono in prevalenza quelli relativi al tempo, in un rapporto di adeguamento-confronto-scontro con gli usi linguistici correnti. (Il tempo è consuetudinariamente rappresentato in termini spaziali; basti pensare alle metafore morte con le quali tutti ci esprimiamo — l'arco, o la linea, del tempo; il ciclo, o l'orizzonte, temporale, ecc. — e alle abitudini mentali che ci rendono difficile, se non impossibile, pensare il tempo secondo modalità non spaziali: un'impossibilità che Eliot, proprio là dove tenta di rifiutare nel con-

*Quartets* di T. S. Eliot » (1958), ora in *Critica della funzionalità*, Torino 1970, pp. 9-38. Per una discutibile ma non assurda proposta di lettura in verticale, sezione per sezione, dei FQ., come se ciascuno dei 4 fosse affidato a uno strumento, cfr. R. MacCallum, *Time Lost and Regained*, Toronto 1953.

<sup>3</sup> Ju. M. Lotman, *La struttura del testo poetico*, Milano 1972 (ed. orig. Mosca 1970), p. 262. Si tiene qui particolarmente presente il paragrafo « Il problema dello spazio artistico » (pp. 261-73), riferito all'analisi del piano *compositivo* dell'opera letteraria.

creto del linguaggio poetico la natura limitativa e costrittiva della rappresentazione spaziale del tempo, ammette con l'immagine « We cannot think of a time that is oceanless », DS II<sup>4</sup>).

Spazio e tempo non sono due aree semantiche nettamente separate, bensì collegate da un interseco culturale che nelle nostre lingue produce, tanto per dirne una, l'ambivalenza di espressioni posizionali come prima-dopo (*before-after*), con riferimento a categorie sia spaziali sia temporali; e che in lingue per così dire lontane consente a un unico termine di denotare, a seconda del contesto, la terra o il mondo, e l'epoca o la stagione (mi riferisco, per un esempio fra molti, a *pacha*, nella lingua quechua degli Inca<sup>5</sup>).

E, d'altronde, tutta l'elaborazione filosofico-scientifica occidentale, dai presocratici (che Eliot, con Eraclito, elegge a epigrafe dei *Quartets*) a Bergson, Einstein, Heidegger, si è mossa fra tre concezioni del tempo (riassumibili, mi si consenta l'estrema semplificazione, in tempo come *a.* misura del movimento, *b.* divenire intuito, *c.* struttura delle possibilità) che di volta in volta hanno riproposto o confutato il nesso tempo-spazio.

3. Sul piano epistemologico l'Eliot dei *Quartets*, di quegli anni fra il '36 e il '42, non può non avere come coordinate gli esiti, o per qualche caso solo gli echi, di nuove riconsiderazioni sul tempo che attraversano la cultura europea.

Da un lato l'impatto, che supera i confini del mondo

<sup>4</sup> Da qui in poi, i singoli Quartetti sono indicati con le iniziali BN (*Burnt Norton*, 1936), EC (*East Coker*, 1940), DS (*Dry Salvages*, 1941), LG (*Little Gidding*, 1942). Il numero romano che compare accanto alla sigla, o segue una citazione o un riferimento, indica una delle cinque sezioni in cui ciascun Quartetto è diviso.

<sup>5</sup> N. Wachtel, Introduzione a R. T. Zuidema, *Etnologia e storia. Cuzco e le strutture dell'impero inca*, Torino 1971, p. XVIII. (Riprendo il riferimento da M. Niola, « Spazio e tempo come elementi dell'ambiente: una prospettiva antropologica », in *Messaggi e ambiente*, a cura di G. R. Cardona e F. Ferrara, Roma 1977, pp. 17-34).

scientifico, provocato dalla teoria einsteiniana della relatività (1921); una teoria, si badi, che non sovverte la concezione tradizionale del tempo come ordine di successione, ma solo nega che l'ordine di successione sia unico e assoluto. Una teoria, ancora, che fa del tempo il quarto numero (gli altri sono quelli delle tre dimensioni dello spazio fisico), sicché « il mondo degli eventi costituisce un *continuo quadrimensionale* »<sup>6</sup>.

Dall'altro lato Bergson (di cui Eliot aveva seguito le lezioni nel lontano 1910), che si contrappone al concetto scientifico di tempo. Il tempo della scienza, dirà Bergson, è un tempo *spazializzato*, privo dei caratteri che la coscienza — nella sua dimensione precipua, la memoria — riconosce nel tempo<sup>7</sup>. Ecco allora la bergsoniana *durata* irreversibile della coscienza. O, nella concezione di Husserl del « tempo fenomenologico », la « corrente delle esperienze » che « non può né cominciare né finire », « un infinito continuo di durate »<sup>8</sup>.

È noto che Bergson ha in qualche modo riproposto il concetto agostiniano del tempo come *extensio animi* riasumibile nel celebre enunciato dell'XI libro (20, 1) delle *Confessioni*, che i critici eliotiani amano spesso ricordare: « Non ci sono, propriamente parlando, tre tempi: il passato, il presente e il futuro, ma soltanto tre presenti: il presente del passato, il presente del presente, e il presente del futuro ». Vorrei però osservare qui, incidentalmente, che l'enunciato iniziale di BN (« Time present and time past / Are both perhaps present in time future, / And time future contained in time past »), con i suoi corollari su « What might have been and what has been », sembra orientare la nozione agostiniano-bergsoniana di eterno pre-

<sup>6</sup> A. Einstein-L. Infeld, *L'evoluzione della fisica*, Torino 1948 (ed. orig. New York 1938), p. 217 (ma mi riferisco anche ad altri passi della Parte III, « Campo, relatività », pp. 135-256).

<sup>7</sup> H. Bergson, *La pensée et le mouvant*, Paris 1934, p. 9.

<sup>8</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, I. *Introduzione generale alla fenomenologia pura* (1913), trad. ital. a cura di E. Filippini, Torino 1965, paragrafo 81.

sente verso una proiezione del passato sul futuro, più vicina allo Heidegger di *Sein und Zeit* (1927): « È autenticamente adveniente solo l'Esserci autenticamente *stato*. [...] L'Esserci può autenticamente *essere* stato solo in quanto è adveniente. L'esser-stato scaturisce in certo modo dall'avvenire »<sup>9</sup>. (Tempo « inautentico » è invece per Heidegger quello dell'esistenza « banale » come successione infinita di istanti, come linea aperta).

4. Tempo nello spazio, tempo, diciamo così, *oggettivo* (l'istante in cui l'evento si verifica come misura, numero dello spazio) e tempo *sogettivo*, identificato con la durata della coscienza, con l'intuizione del di-venire, o con l'anticipazione dell'ad-venire. Sono questi i due poli tra i quali si può presumere che si orienti l'epistemologia di Eliot, nutrita di remote speculazioni filosofiche e di più recenti assunzioni scientifiche, probabilmente mutate « from popular accounts », se così egli stesso aveva detto decenni addietro a proposito della fisica nella sua dissertazione di dottorato su F. H. Bradley<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. ital. a cura di P. Chiodi, Milano-Roma 1953, paragrafo 65, p. 338.

<sup>10</sup> T. S. Eliot, *Knowledge and Experience in the Philosophy of F. H. Bradley*, London 1964, p. 162. — Preparata fra il 1911 e il 1915 a Harvard e poi a Oxford, e completata nel '16, questa dissertazione fu approvata dal Dipartimento di Filosofia di Harvard, ma mai discussa. Pubblicata solo nel 1964, ha fornito un materiale prezioso per una più puntuale indagine sul rapporto filosofia-poesia in Eliot, rapporto precedentemente affrontato, in termini di influsso del pensiero di Bradley sulla poetica, da H. Kenner con un capitolo del suo *The Invisible Poet: T. S. Eliot*, London 1959 (rist. Methuen 1965). Oltre a una solerte ricostruzione di quegli anni di studi (R. Wollheim, « Eliot and F. H. Bradley: an Account », in *Eliot in Perspective*, a cura di G. Martin, London 1970, pp. 169-83) disponiamo ora, tra l'altro, delle attente valutazioni della cultura filosofica rintracciabile nel pensiero critico di Eliot offerte da J. Kumar (vedine, in traduzione italiana, i due saggi « La coscienza e i suoi correlati: Eliot e Husserl » e « Poesia e percezione: Eliot e Merleau-Ponty » in *Il Verri*, 31, 1969, pp. 37-59; 60-82). Ma il rapporto tra pensiero filosofico e poesia non è affrontato in quelle sedi, come ben osserva A. Serpieri

Nel campo *culturale* delimitato da questi poli s'insinua l'*ideologia* di Eliot, a prospettare un superamento della segmentazione del tempo, una liberazione dal determinismo fisico e storico, uno svincolamento dell'io dall'esperienza, e anche dalle aspettative, dai desideri soggettivi. Superamento, liberazione, svincolamento che sono *possi-*

---

il quale invece vi si cimenta con acute proposte in « La prospettiva fenomenologica del primo Eliot », in *Nuova Corrente*, 56, 1971, pp. 303-332 (ora, con una modifica nel titolo, nel volume *T. S. Eliot: le strutture profonde*, Bologna 1973, pp. 89-119, volume che al « principio di simultaneità » e alle sue consonanze fenomenologiche riserva anche varie pagine dell'Introduzione).

Il discorso andrebbe ripreso e portato proprio sui *Four Quartets* nei quali (per singolare emergenza della memoria sepolta?) si realizza, paradossalmente, un aspetto della contraddizione fra intenzionalità e abito linguistico constatata in *East Coker V* (« Because one has only learnt to get the better of words / For the thing one no longer has to say, or the way in which / One is no longer disposed to say it »). A oltre trent'anni di distanza dai suoi scritti filosofici (che includono anche due saggi leibniziani del '16), quando probabilmente era già nella condizione intellettuale descritta nella Prefazione del '64 a *Knowledge and Experience* (« Forty-six years after my academic philosophizing came to an end, I find myself unable to think in the terminology of this essay »), l'Eliot dei FQ recupera a sprazzi appunto la 'terminologia' del dibattito prefenomenologico sul problema degli 'oggetti' trattato nella sua dissertazione che si muove tra la critica alla linea 'realista' (e per lui 'riduzionista') Meinong-Russell-Moore e l'adesione condizionata alle posizioni di F. H. Bradley. Questa terminologia opera nei *Quartets* non certo per richiamare le riflessioni di una remota speculazione filosofica, bensì per una meditazione sulle aporie del tempo del tutto assente da quell'« academic philosophizing »; una meditazione « poetica » che, là dove si era avviata, da *The Hollow Men* a *Ash-Wednesday* e soprattutto ai Cori di *The Rock* (i più contigui ai *Quartets*), non s'era però espressa con tale terminologia. L'irruzione nei *Quartets* di un lessico 'astratto', adibito in un passato lontano a 'cose' che nel presente il poeta « no longer has to say », produce, mi sembra, un effetto di riesumazione, magari inconsapevole, del nucleo metafisico che la dissertazione di dottorato alternativamente 'reprime' e implica. La dimostrazione di questo ulteriore paradosso eliotiano — sintomo aggiuntivo della crisi di linguaggio nei *Quartets* — richiede ovviamente l'esibizione di riscontri testuali su *Knowledge and Experience* che mi riprometto di fornire in altra sede.

*bili* solo attraverso la negazione radicale — cioè l'esperienza mistica 'umile' (lo sprofondamento nella « darkness of God », EC III) — o attraverso un esercizio che è comunque « an occupation for the saint » (DS V).

Di questa *possibilità*, che è « the aim/ Never here to be realised » (DS V) per « noi » — i *we, most of us* che ricorrono in tutti i Quartetti, « only undefeated/ Because we have gone on trying » (DS V), e per i quali comunque « there is only the trying » (EC V) — esistono realizzazioni *parziali* sui due versanti della vita, quello estetico e quello etico: di qua, il momento « in and out of time » (DS V), l'attimo magico dell'intuizione come nel « rose-garden » di BN I; di là, l'esercizio della preghiera (LG I) o della « right action » disinteressata (DS V). L'equivalente del vissuto estetico è l'opera d'arte, il « Chinese jar » (BN V) che nel suo perpetuo moto immobile può fissare il « pattern » dell'atemporale (quasi come per Platone nel *Timeo*, 37 d, il tempo è « l'immagine mobile dell'eterno »). Ma, realizzata *nel tempo* com'è, l'arte è un tentativo, l'artista ogni volta deve ricominciare daccapo (EC V); la « impossible union / Of spheres of existence » è « actual » solo nel mistero della fede, esemplato nell'Incarnazione. Un mistero che noi intuiamo e accogliamo, ancora una volta, solo *parzialmente* (« The hint half guessed, the gift half understood », DS V).

Ho dovuto brevemente riferirmi a quello che mi sembra sia il 'precipitato ideologico' dei *Four Quartets* — che ho provvisoriamente e arbitrariamente isolato dal testo — perché in qualche modo esso appare esercitare un peso condizionante sull'attualizzazione poetica del linguaggio spaziale.

5. La simulazione spaziale è il mezzo di fatto prescelto ed emergente per questa meditazione sul tempo che si svolge come declinazione delle sue qualità in funzione di una sua auspicata ma non realizzata negazione, per ritrarsi al di qua della rappresentabilità del suo opposto, l'eterno. La « tensione » nel senso vorrei dire drammatico che il termine stesso acquista in quel passo di BN V dove si rappresenta dinamicamente l'agone della parola (« Words



strain, / Crack and sometimes break, under the burden, / Under the tension, slip, slide, perish, / Decay with imprecision, will not stay in place, / Will not stay still. Shrieking voices / Scolding, mocking, or merely chattering, / Always assail them. The Word in the desert / Is most attacked by voices of temptation [...] »), la tensione, dicevo, è tra *simulazione spaziale del tempo e modalità della confutazione della temporalità*.

Purtroppo, l'analisi sintagmatica che sottende quanto sto cercando di dire non può essere esposta in questa sede con la diffusione necessaria; ma mi auguro di darne almeno un'idea attraverso i pochi riferimenti che posso consentirmi, privilegiando di volta in volta, a campione, questo o quel livello del discorso poetico.

6.1. *Burnt Norton*. L'idea astratta di contenimento (« time future contained in time past ») si sostanzia attraverso una fuga di spazi delimitati, dal chiuso all'aperto, dove l'aperto ridiventa un chiuso che immette in un altro spazio o che lo contiene. « Down the passage » - « Towards the door » - « Into the rose-garden »: le tre indicazioni sono disposte in serie anaforica. Dietro il segnale « Round the corner », altra fuga: « Through the first gate, / Into our first world ». E ancora: « Along the empty alley, into the box circle » - « into the drained pool ». In questi spazi si situano le immagini che tutti ricordiamo: il richiamo dell'uccello, l'incrociarsi degli sguardi non visti, la musica non udita nei cespugli, il « formal pattern » degli « invisible » *they*, il riflesso del sole che colma la vasca, l'affiorare del loto, la nuvola che svuota la vasca. Sono spazi disposti in fuga secondo la prospettiva non di chi li vede da fermo ma di chi li percorre: si affollano infatti verbi e preposizioni o avverbi di moto, per la maggior parte iterati: *go, pass, follow; down, along, towards, quick, quietly*, e, con la frequenza più alta, *into*.

Nella sua concezione, classica e contemporanea, di misura del moto, il tempo intero (presente passato futuro, tempo vissuto e tempo possibile) è qui rappresentabile spazialmente. E la dominante di questa I sezione è appun-

to l'affermazione. Mi sembra si possano individuare due sole negazioni che insinuano l'idea dell'irrepresentabilità, simmetricamente poste dopo il primo enunciato e prima dell'ultimo: 1. « If all time is eternally present / All time is unredeemable »; 2. « human kind / Cannot bear very much reality ». Correlativo di questi due enunciati semi-negativi, l'unica immagine 'non spaziale' della I sezione, intonata a interrogativo con risposta dubitativo-negativa: « But to what purpose / Disturbing the dust on a bowl of rose-leaves / I do not know ». (Perché, ci si potrà domandare, questo oggetto è non spaziale, mentre lo sono la vasca, i cespugli, ecc.? Perché questi ultimi non solo sono collocati in uno spazio dato, ma lo istituiscono, se spazio è, come dice Lotman estrapolando la definizione dal linguaggio matematico, « l'insieme di oggetti omogenei (fenomeni, condizioni, funzioni, figure, significati variabili, ecc.) fra cui esistono dei rapporti, simili ai comuni rapporti di spazio (continuità, distanza, ecc.) »<sup>11</sup>. Mentre il « bowl of rose-leaves » e la sua « dust » sono fuori dello spazio rappresentato, né ne istituiscono un altro che in qualche modo sia presente in questa sequenza).

Qualche accenno soltanto alla II sezione, la cui prima parte, lirica (aperta da « Garlic and sapphires in the mud »), è tanto memorabile quanto la seconda, discorsiva<sup>12</sup>, che fa perno sullo « still point of the turning world ». Disposizione spaziale in *a*, con rispondenza di *figure* (iterazione di « figured » verbo/aggettivo, ricomparsa di « pattern ») fra basso (terra) e alto (cielo), poi tra alto (sull'albero) e basso (al suolo), infine « reconciled among the stars »: un'analogia sospensivamente compendiata in alto, dunque, e lì fissata, dopo un seguito di moti nello spazio (*ascend-move-pursue*). Moti ripetuti in forma negativa nella parte *b*: « Neither ascent nor decline », ecc. Intervento di un soggetto affettivo, il desiderio, la cui « compulsion » è bipar-

<sup>11</sup> *La struttura del testo poetico*, cit., p. 262.

<sup>12</sup> Chiamerò d'ora in avanti *a* e *b* le due parti in cui si suddivide la II sezione di ciascun Quartetto.

tita nell'opposizione « inner »/« outer », con intorno (« surrounded ») la « white light still and moving »: un'altra mediazione sospensiva, quindi, realizzata con un'immagine anticipatrice della definizione, altrettanto provvisoriamente conciliatoria, dell'« enchainment » di passato e futuro, incatenati fra loro e « Woven in the weakness of the changing body », che tuttavia « proteggono » l'umanità dagli estremi, insopportabili al mortale, di beatitudine e dannazione. Conclude questa sezione la successione di tre « momenti » di diversa risonanza semantica perché solo il primo è 'trattato' nei *Quartets*, ma allineati dall'anafora come momenti analoghi perché tutti *nello spazio* e tali da poter essere ricordati solo *nel tempo*: « But only in time can the moment in the rose-garden, / The moment in the arbour where the rain beat, / The moment in the draughty church at smokefall / Be remembered ». L'integrazione spazio-tempo è valorizzata dalla posposizione grammaticale dei tre soggetti richiesta dall'*only* iniziale, posposizione che, separandone i membri (*can—be remembered*), estende la forma verbale ad aprire e chiudere la successione.

Sulla rappresentazione spaziale del tempo come misura del moto è costruita la III sezione che, come in EC e DS ma non in LG, introduce degli attori del mondo contemporaneo sub specie di viaggiatori. Analogia fra spazio interno (la metropolitana nella sua « dim light ») e spazio esterno (« the gloomy hills of London » e la loro sonora toponomastica), luoghi del moto passivo (convoglio e vento sospingono « Men and bits of paper »), di « Tumid apathy », di presenza-assenza che è « Neither plenitude nor vacancy ». Poi, la variazione in verticale del moto: il percorso sotterraneo e il percorso in superficie. Infine, la chiusura, in simmetria con l'apertura, incornicia la rappresentazione del presente, che è il tema assegnato alla III sezione, con la definizione spaziale del passato e del futuro come costrizione (apertura: « Here is a place of disaffection / Time before and time after »; chiusura: « on its metalled ways / Of time past and time future »).

Sul filo delle variazioni e delle riprese, gli spazi già istituiti tornano nella IV e nella V sezione. La IV, breve

in tutti i Quartetti, ma qui particolarmente breve, svolge, su moduli lirici come negli altri, un'unica metafora estesa che, tratto distintivo del solo BN, rimanda anch'essa allo spazio della I sezione, il giardino, modificandone l'illuminazione (dal giorno alla sera), mediante un analogo passaggio di nuvola, per introdurre poi una pianta mortuaria e l'ala del martin pescatore che « answered light to light » come là era il richiamo del tordo a invitare a procedere; si è infatti invertito il punto di vista: sono gli oggetti questa volta (piante e uccello) che si muovono verso di 'noi' (ancora una ressa di verbi: *turn to, stray down, bend to, clutch, cling, curled down*) mentre là eravamo 'noi' a percorrere gli spazi.

Ed è sul giardino iniziale che si chiude la V sezione, dopo aver trasferito il nesso moto immobile / spazio sull'arte (parola-musica-figura), sull'agone della parola, sull'amore. Un'ultima osservazione: l'immagine del raggio di sole entro il quale è visibile il pulviscolo (« dust ») in movimento non mi sembra simmetrica a quella della polvere « on a bowl of rose-leaves »; per il supplementare effetto geometrico che produce, proiettando una diagonale sullo spazio del fogliame dei cespugli, questa « dust » sospesa e mobile si differenzia dall'altra facendo ancor più risaltare di quella l'isolamento rispetto all'organizzazione spaziale delle metafore del Quartetto e confermandone così il carattere di criptica cifra allegorica.

6.2. *East Coker*. Secondo l'angolazione particolare di questo mio intervento, EC è con BN la realizzazione più integra, quasi a esperimento di conferma, di un linguaggio poetico che 'parla' il tempo in termini di simulazione spaziale, secondo un processo di pensiero che non s'è ancora interamente distolto dai modi dialettici e analogici. Già a un primo esame, il Quartetto rivela, dislocate sul disegno ciclico del tempo (mentre in BN il disegno è prevalentemente lineare, in orizzontale e verticale), una serie di partizioni spaziali che rimandano, con grande ricchezza di varianti, a quelle di BN. Ma debbo limitarmi a rapidissime segnalazioni.

Nella I sezione si ripete il transito: dal viottolo incasato (variante del « passage ») che conduce « Into the village » all'« open field », nuova versione del « rose-garden » anche nella sua interna disposizione per circoli (« Round and round the fire », « joined in circles »). In II a ritorna il tracciato della corrispondenza tra vegetazione terrestre e costellazioni celesti, corrispondenza metalinguisticamente esibita dal verbo *simulate* e criticata, nell'avvio di II b, come « periphrastic study in a worn-out poetical fashion ». In II b agli astratti « Neither from nor towards », « Neither ascent nor decline », « There would be no dance, and there is only the dance » di BN, fanno riscontro gli oggetti concreti suscitati dal cammino dantesco (« not only in the middle of the way / But all the way, in a dark wood, in a bramble, / On the edge of a grimpen ») e i « dancers », « all gone under the hill ».

Nella III sezione, un nuovo viaggio di attori contemporanei « into the dark » — e nel vuoto. E questo vuoto distribuito, con la successione tutta classica delle tre similitudini, in spazio del teatro, della metropolitana, della camera operatoria. Camera operatoria ripresa nella lirica della IV sezione, a dilatarsi nella metafora della terra-ospedale col Cristo chirurgo cruento e ferito. Nella V sezione, riaperta sul 'cammino' di Dante, l'agone della scrittura rappresentato in termini militari di territorio conquistato e perduto. Infine la chiusa, che ritorna al luogo iniziale, la casa avita, per proporre l'opposizione spazio esterno (giovinezza)/spazio interno (vecchiaia) e confutarla con l'ottativo « Old men ought to be explorers ».

6.3. *The Dry Salvages*. È all'interno di DS che si consuma, a mio avviso, il dramma del linguaggio poetico, fino alle soglie d'uno stallo espressivo. Varrà la pena di ricordare che in un'intervista del 1953 Eliot dichiarava di aver dato forma a BN partendo da frammenti che gli era stato chiesto di scartare, ai fini della rappresentazione, da *Murder in the Cathedral*. « Fu solo scrivendo *East Coker* — precisava il poeta — che cominciai a vedere i *Quartets* come un insieme di quattro ».

È dunque a partire da DS che la composizione è per intero finalizzata all'impianto del macrotesto. E quindi non solo alla transcodificazione musicale, ma anche alla coerenza ideologica dello svolgimento concettuale. In effetti, se pure non conoscessimo questa dichiarazione d'autore (d'altronde esse valgono sempre molto relativamente), è in DS che si deposita il massimo peso degli enunciati propriamente religiosi. Non a caso, il 'precipitato ideologico' dei *Quartets* che ho voluto, con arbitrio, isolare preliminarmente, ha il suo punto di maggior densità nelle asserzioni contenute in DS, e in particolare nella sua ultima sezione.

La I sezione si apre con una splendida organizzazione spaziale del tempo, segnata dal fiume e dal mare. Frontiera necessaria e infida in tanta letteratura fino al romanticismo, il fiume-dio dell'età di Eliot non è più demarcazione visibile: « at first recognised as a frontier: / Useful, untrustworthy, as a conveyor of commerce; / Then only a problem confronting the builder of bridges. / The problem once solved, the brown god is almost forgotten / By the dwellers in cities ». È invece misura del tempo individuale, presenza all'erta e non vista, scansione delle stagioni e della vita (stagioni e vita rappresentate con la serie spaziale degli oggetti: « nursery bedroom », « April dooryard », « autumn table », « evening circle in the winter gaslight »). Tempo « within us » il fiume; tempo « about us », « time not our time, [...] Older than the time of chronometers », il mare. Tempo memorabile della terra, dunque, il mare, e per questo spazialmente marcato come « land's edge », come spiaggia o costa seminata di oggetti-segnale (« hints of earlier and other creation ») che sull'asse della simultaneità denotano il passato remoto delle specie (le alghe, ecc.) e il presente attuale degli uomini (la nassa e il remo spezzati).

Il dramma del linguaggio si profila con la II sezione. Perché qui si registrano il primo scarto sensibile dalla simulazione spaziale, quasi essa fosse idonea solo per quell'« aspect of time caught in the form of limitation » (BN V) che è materia dominante dei primi due Quartetti, e l'avvio

d'un procedimento di astrazione metafisica che comporterà, sul piano dichiaratorio, l'abdicazione del linguaggio. Segnalo a questo proposito la locuzione « quite ineffable » in II *b* cui, nella III sezione, seguirà la precisazione « a voice descanting [...] and not in any language » finché, in LG I, alla comunicazione dei vivi si sostituirà quella translinguistica dei morti: « the communication / Of the dead is tongued with fire beyond the language of the living ».

Ma guardiamo un momento questo DS II. La parte *a* si distingue dalle corrispondenti negli altri tre Quartetti per una serie di tratti. *A*. È notevolmente più lunga (36 vv. contro i 15 di BN, 17 di EC, 24 di LG). *B*. Ha un'organizzazione metrica che esalta parallelisticamente l'equivalenza, non la somiglianza analogica: mentre nei corrispondenti luoghi di BN ed EC le rime, pur con la maggior frequenza di coppie, si dispongono in successione libera, e con ordine differente da strofa a strofa, e mentre in LG si fissano in una serie di distici, qui abbiamo una elaborata variazione sul modulo illustre della sestina lirica, che lascia l'evidenza iterativa delle parole-rima a collegare solo la prima con l'ultima strofa, laddove nelle altre strofe vi sostituisce quella delle rime grammaticali, disposte nello stesso ordine della prima strofa (ma nella terza e quarta strofa la rima del secondo verso è un verbo anziché un sostantivo). *C*. Il linguaggio non si addensa su brevi, intense immagini da lirica pura (quale ad es. « Garlic and sapphires in the mud ») ma si apre a pause descrittive (vedi il lavoro dei pescatori) e si adagia nelle cadenze della precisazione, della correzione puntigliosa, evidenziando del lessico il termine latino astratto, prescelto per la posizione terminale in chiusa di strofa (« annunciation », « renunciation », « annunciation », « destination », « examination », e l'ultima « Annunciation » con la maiuscola che anticipa la preghiera alla Vergine della IV sezione). A questi tratti distintivi corrisponde una diversa occupazione e destinazione dell'andamento lirico nel quale si addentrano, per domande e risposte, istanze concettuali che non troviamo nei luoghi corrispondenti degli altri Quartetti: la domanda « Where is there an end of it », e la risposta, variamente

declinata, « There is no end, but addition », un concetto (l'addizione senza il risultato della somma) che rimanda ad astrazioni matematiche.

La parte *b* si avventura ulteriormente nel processo di despazializzazione<sup>13</sup>, fino a introdurre, per la prima volta, una personificazione morale-affettiva del tempo: « Time the destroyer is time the preserver ».

La III sezione s'inaugura con la citazione-parafrasi degli aforismi di Krishna (il futuro come fiore schiacciato fra le pagine ingiallite d'un libro mai aperto) e si chiude simmetricamente con una menzione di Krishna. Alla stregua della III sezione dei Quartetti precedenti, il corpo di DS III presenta ancora un viaggio del e nel mondo desolato della contemporaneità; ma viaggio qui come sospensione, messa tra parentesi, del tempo. Progressivamente privato della dimensione spaziale, dopo un'altra definizione affettivo-morale (« time is no healer ») il tempo si ritrae (« is withdrawn ») per far posto al tempo della morte: « the time of death is every moment ».

Così la IV sezione, un'unica metafora estesa negli altri Quartetti, si svolge invece in forma di preghiera, su simulazioni musicali che puntano ai moduli danteschi, richiamati dalla citazione diretta in italiano dal XXXIII del *Paradiso*<sup>14</sup>.

Ed è nella V sezione, quella così caricata, come abbiamo detto, d'ideologia, che interviene la definizione del 'proposito': « The point of intersection of the timeless / With time », un concetto spaziale geometrico con cui si

<sup>13</sup> Un processo che coincide con quanto raccomandato dalla mistica moderna: si veda, ad esempio, il mistico ebraico A. J. Heschel (*The Sabbath*, New York 1951, p. 6): « we cannot conquer time through space. We can only master time in time. [...] What we plead against is man's unconditional surrender to space, his enslavement to things. We must not forget that it is not a thing that lends significance to a moment; it is the moment that lends significance to things ».

<sup>14</sup> Il Canto che, nel suo saggio su Dante (1929), Eliot definisce « the highest point that poetry has ever reached or ever can reach » (*Selected Essays*, London 1951<sup>3</sup>, p. 251).

vuole eliminare lo spazio in quanto misura della temporalità, aspirando quasi alla non spazialità dell'« ultima spera » dantesca, che « non è in loco, e non s'impola » (*Par.* XXII, 62, 67), per portare il tempo al contatto con l'eterno. È la « impossibile union » che si attua nell'Incarrazione.

Questo intervento dell'allegoria (un'allegoria per giunta dichiarata e non visualizzata, tanto al di sotto quindi della « potenza » ammirata in Dante, « the master who could thus at every moment realize the inapprehensible in visual images »<sup>15</sup>) si produce, verso la conclusione di DS, quasi che l'abdicazione del linguaggio poetico fosse atto di dovuta umiltà, come arresto della serie metaforica delle evocazioni (« lost in a shaft of sunlight. [...] While the music lasts »): « allegory and metaphor do not get on well together », aveva detto Eliot in quello stesso saggio su Dante<sup>16</sup>. Ed è un intervento che sospende l'organizzazione spaziale del componimento, sacrificandone persino la regolarità modulare: DS non si chiude con il ritorno al luogo di partenza.

6.4. *Little Gidding*. L'interdizione della spazialità come modo di confutazione della finitudine temporale ha determinato, con la conclusione di DS, uno stallo espressivo. LG ne vuol imboccare la sortita per la via di « trasformazioni allegoriche »<sup>17</sup> il più possibile visualizzate. Ecco allora, annunciato da un'apertura dove la prevalenza dell'ossimoro e del paradosso<sup>18</sup> sulle figure del parallelismo

<sup>15</sup> Ivi, pp. 267-68. E più sopra, generalizzando: « for a competent poet, allegory means *clear visual images* » (p. 242).

<sup>16</sup> Ivi, p. 243.

<sup>17</sup> Cfr. il capitolo di A. Serpieri (intitolato, appunto, « Il conforto delle trasformazioni allegoriche », in *T. S. Eliot: le strutture profonde*, cit., pp. 259-273), per il rapporto tra soluzione allegorica e « nullificazione semantica di ogni antinomia della realtà temporale e spaziale » (p. 265).

<sup>18</sup> Anche questa rilevata da Serpieri (ivi, pp. 265-69) nonché da A. L. Johnson (*Sign and Structure in the Poetry of T. S. Eliot*, Pisa 1976, pp. 203-204). Ma quello che a me preme indicare è che nei

antinomico e sinonimico segnala l'abbandono della distinzione (sia dialettica sia analogica) a favore d'un'identità metafisica da proclamarsi come atto di fede più che da « immaginarsi » (« the unimaginable / Zero summer »), ecco allora lo scenario del « pentecostal fire » (I), le fiamme che al termine si comporranno nel « crowned knot of fire » a suggellare l'identità del fuoco e della rosa (V). Fa parte di questo scenario l'aereo da bombardamento, rappresentato in forma di colomba e collocato, con la sua distruttività incendiaria, quasi a contrastante cornice interna (« dark » in II e fiammeggiante di « incandescent terror » in IV), con effetto di risalto per la forza rigenerante del fuoco dello Spirito Santo.

E proprio al centro del Quartetto, nella purgatoriale parte *b*) della II sezione (dopo i distici di II *a*, in morte dei quattro elementi dissolti), il personaggio allegorico campeggiante, « a familiar compound ghost / Both intimate and unidentifiable », un Dante che è anche altri poeti e maestri del passato, gnomicamente dialogante in lode della vecchiaia. Alla « valediction » del « ghost » fa seguito l'ingresso di un altro tipo di allegoria, che — in luogo del viaggio come negli altri Quartetti — occupa la III sezione illustrando l'auspicato « use of memory » come « liberation from the future as well as the past ». È un'allegoria realizzata misticamente (vedi i versi-citazione da Juliana of Norwich su cui si apre e si chiude) con il distanziamento di personaggi reali — da Carlo I agli altri « martiri » della Guerra Civile (Laud, Strafford), da Milton agli anonimi schierati nelle « old factions » — elevati a « simbolo », un « symbol perfected in death » che, livellando differenze di significato e valore, accomunando « fortunate » e « defeated », dissuade dalla scelta e dal giudizio sul passato.

primi tre Quartetti, nonostante l'abbondanza (« lo spreco », dice Serpieri) di ossimori, operano figure del parallelismo non funzionali all'equivalenza, bensì alla *distinzione*, propria di un pensiero ora dialettico ora analogico che fino a DS *resiste* alla nullificazione 'ideologica' delle antinomie e delle differenze. E il modello spaziale è la forma organizzatrice di questo pensiero e del suo linguaggio.

Questo distanziamento allegorizzante contrasta con l'incombenza fisica e storica d'una località quale Little Gidding, « the nearest in place and time, / Now and in England » (I), che fra l'altro il lettore (purché ne abbia anche solo sentito parlare) può condividere, possedere e riconoscere più delle altre tre, appartenenti in origine all'esperienza privata del poeta. Ma è un contrasto vorrei dire inerte. Contro le immagini-allegoria cui è affidata in questo Quartetto la forma del contenuto metafisico, Little Gidding incombe, con una duplicità non ambi-valente ma in sé nullificata e nullificante, come luogo depositario della concretezza del passato storico (« So, while the light fails / On a winter's afternoon, in a secluded chapel / History is now and England ») e insieme come monito contro ogni tentativo di ricatturarla: « Here, the intersection of the timeless moment / Is England and nowhere. Never and always » (V). È meta di pellegrinaggio che elude il senso del proposito con cui il pellegrinaggio può essere intrapreso (« a husk of meaning / From which the purpose breaks only when it is fulfilled / If at all. Either you had no purpose / Or the purpose is beyond the end you figured / And is altered in fulfilment »); innalza un interdetto a « sense and notion », alla parola e alla coscienza (I).

Oggetto simbolico dunque, Little Gidding, che comprime dentro di sé la storia e la negazione della storia, opaco e muto come l'altro luogo del presente (l'asfalto della strada « disfigured » all'alba dopo il bombardamento, su cui il poeta cammina con il « ghost » « in a dead patrol », II b). E, a differenza delle località che strutturano i precedenti Quartetti, ostacolato dalla refutazione mistica della temporalità a fungere da modulo generatore di un linguaggio spaziale che organizza e declina gli aspetti del tempo.

Ma la necessità poetica del linguaggio spaziale del quale Eliot non ha trovato il sostituto se non *per viam negationis* è drammaticamente riconfermata sia da questa insistita presenza del 'luogo storico', sia dal ricorso agli spazi su cui s'erano strutturati gli altri Quartetti, che il finale di *Little Gidding* può solo nostalgicamente ricapitolare.

SOUND AND SENSE IN W. B. YEATS'S  
«LEDA AND THE SWAN» AND «THE SECOND COMING»

di  
ANTHONY L. JOHNSON  
Firenze

Phonostylistics is a branch of literary criticism which is still at a very early stage of development. It is easy to understand why it should have been neglected so long and so generally. By comparison with semantic studies in general, and with structural or semiotic studies in particular — and even by comparison with linguistic approaches through rhetoric, prosody and syntax — the study of a poem's phonetic texture is particularly demanding, while the danger of reaching unjustified conclusions on the basis of immediate impressions is particularly insidious. Yet phonosymbolic studies and their integration with the study of what Professor Marcello Pagnini in a recent study has called « fields of rhythmic type » (including 'timbric' and melodic fields)<sup>1</sup> offers an invaluable contribution to the thorough investigation of a poetic text. Valéry's remark that in poetry there is « prolonged hesitation between sound and sense » (« hésitation prolongée entre le son et le sens »)<sup>2</sup> implicitly recognizes the simultaneity of complex articulations of both during the poetic process — a process which, in fact, sets up a synergic interpenetration between the two levels.

<sup>1</sup> *Linguistica e Letteratura*, II, 2, 1977, p. 212: « Ci sono i campi anche di genere 'ritmico' ». Pagnini goes on to examine the 'timbric' and melodic aspects of G. Pascoli's poem « Lavandare ».

<sup>2</sup> P. Valéry, *Oeuvres* (Bibliothèque de la Pléiade), II, Paris, Gallimard, 1960, p. 637.

In this sense Roman Jakobson's classic discussion, « Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances »<sup>3</sup>, which is rightly considered to be the most important single premiss to modern poetics, must nevertheless be judged to be incomplete. In fact, the poet does not react to a single verbal stimulus in a simply syntagmatic or paradigmatic fashion. Both of these processes — of syntagmatic concatenation and of paradigmatic calibration or equivalence — work according to a logic rooted in semantics. They are attached primarily to the semantic end of the signifying process, and obey language's conventionalizing, normalizing requirement that connected speech should be finalized to making sense. On the syntagmatic plane, the linguistic pieces must cohere semantically according to predetermined linguistic moulds, and on the paradigmatic plane individual items must belong to the right zones in the semantic map carved out by a language's synchrony.

But it must be objected — given that Jakobson's analysis has often been taken to give a complete picture of the fundamental options or axes usable in literature — that there is a third dimension or axis which is, in a sense, actually more important than the other two in poetry, since the specific function of poetry is that of giving value and permanence to a set of signs — a macrosign — by signic means. Attention is attracted to what is happening on the *in praesentia* plane of the signifier, so that the signified's *in absentia* status leaves it at a disadvantage. The

<sup>3</sup> *Studies on Child Language and Aphasia*, The Hague-Paris, Mouton, 1971, pp. 49-73. Jakobson's discussion is almost entirely devoted to the semantic plane. During the last half page we do read, « poetry is focused upon the sign, and pragmatical prose primarily upon the referent », but the remark remains isolated and undeveloped. Jakobson adds only, « The principle of similarity underlies poetry; the metrical parallelism of lines, or the phonic equivalence of rhyming words *prompts* the question of semantic similarity and contrast [...] » (my italics). By using the non-committal verb « prompts », Jakobson by-passes the whole question of the sign to get back to the *semantic* plane, as if the role of the sign were incidental to a semantic strategy, or, perhaps, a technical 'means' to a semantic 'end'.

signified takes on a problematic indeterminacy; it is 'held at a distance' by the poem's sensuous immediacy, since poetry's demand and seduction are those of sensory awareness. In Freudian terms, poetry offers a never-ending source of forepleasure, and for that very reason it is tententious towards the hierarchical prerogatives of reason located in the strongholds of the signified<sup>4</sup>.

The poet's primary effort, therefore, is *not* directed in the first place to a single-tier process of signification, i.e. to a straight-line movement from signifier to signified. Poetry moves primarily — admittedly, within a highly complex network of feedback and Valérian hesitations — in precisely the opposite direction — in a difficult, endlessly resourceful attempt to 'get round' one-dimensional sense — to recuperate sound from its slavery to sense and undertake the difficult return from the self-justifying flow of sense typical of practical discourse to the beauty of an aesthetically satisfying flow of sound which yields all the more sense for its refusal to make sense 'practical'. As

<sup>4</sup> Jakobson's discussion (loc. cit.) by basing its distinction between two forms of literature — poetry and fiction — on two types of aphasic disturbance actually suggests (or metaphorically insinuates) that such differentiation can be achieved *by defect* — i.e. that poetry corresponds to the contiguity disturbance, and fiction to the similarity disturbance. Thus Jakobson's only detailed example of the « metonymic pole » in literature is that of « The Russian novelist Gleb Ivanovič Uspenskij (1840-1902) [who] in the last years of his life suffered from a mental illness involving a speech disorder [the similarity disorder] » (p. 71), and he remarks in general (my italics) « The *alternative predominance* of one or the other of these two processes is by no means confined to verbal art. The same *oscillation* occurs in sign systems other than language » (p. 69). One can only conclude from such an approach that the heightening of one of these two « poles » — the « metaphoric » or the « metonymic » — entails a *weakening* of the other, with a tendency towards the contiguity or similarity disorder, respectively. In my view, literature — whether poetry, fiction, or drama — can only be defined *by excess* with respect to non-literary communication, and this excess is most marked in the case of poetry, where the utilisation of the signifier is foregrounded systematically and unremittingly.

literature shows, the only deeply fascinating patterns of sense are those inextricably welded to a host structure of signifiers. Thus Shklovsky's talk about the roundabout route of literature<sup>5</sup> yields most if re-read semiotically as an intuition operative not on the *semantic* plane — i.e. that literature speaks *obliquely* — but on the plane of a thorough-going circumvention of standard semantic praxis in favour of a higher-level one created by continually re-routing sense through the Signifier.

The poet's skill, in particular, lies in his capacity to re-polarise the signifying process — to swim cross-current to the norm that language's justification is its capacity to make sense. The poet contrives that language should, above all, make sound, and, beyond that, that it should make sense out of sound, and sound into sense. Rather than orienting language towards signification, he orients it in the opposite direction, towards what we may call 'appellation'. In other words, the customary 'talking through' a signifier to yield a signified:  $S^{ier} \rightarrow S^{ied}$  is, in literature, but especially in poetry, *reversed* (perpetually withdrawn towards a dwelling on 'sensory sense') into a re-interpretation of a signified as something 'supporting' a signifier:  $S^{ied} \rightarrow S^{ier}$ . Thus language becomes an actively two-tier process in which the sensorially concrete signifiers orchestrate the now ductile signifieds into their own pattern, beating out the time for what Valéry recognized to be the 'dance' of poetry<sup>6</sup>. Once poetry has been written (but

<sup>5</sup> « When creating the 'Art of Love' out of love, why did Ovid advise one not to hurry into pleasure? The crooked road, the road on which the foot senses the stones, the road which turns back on itself - this is the road of art»: « On the connection between devices of *Syuzhet* construction and general stylistic devices » (1919) in *Russian Formalism*, ed. S. Bann and J.E. Bowlt, Edinburgh, Scottish Academic Press, 1973, p. 48.

<sup>6</sup> See G. Genette, *Figure II: la parola letteraria*, Turin, Einaudi, 1972 (1969), p. 113: « sappiamo che [Valéry] paragonava la transitività della prosa a quella del camminare, e l'intransitività della poesia a quella della danza »; this concept is given another dimension in André Spire's 'mouth-dance'. On this subject, and on phonosymbolism in general, see Ivan Fónagy's excellent « Il lin-

during its writing too) the *données* have changed place with the indeterminates, with respect to practical language. In the latter the meaning-to-be-expressed is known, and language is slotted into the sentence according to its suitability. In poetry the language has become a *donnée*, an untouchable, 'sacred' unit of pleasure-yielding sound, and the meaning is left to 'catch up' as a problem in interpretation — it trails along in the wake of more pleasure than consciousness can account for.

If the term 'appellation' may be used to refer to this return from sense to sound — this upending of perspectives — then we may say that poetry continually practises appellation and activates it alongside signification, subordinating signification to its own needs. Literature's secret, 'difficult' route from sense to sound, its conversion of thought into expression, is an option which must inevitably be left open by the two-faced nature of language (and this option is, incidentally, utilized in every joke at the moment in which it capitalizes on a fusion between signifiers at the expense of signification's *desiderata* of clarity, distinctness and separation at the semantic level). Poetry's memorability re-forms as a sound-pattern. It foregrounds appellation, so deviating from practical language's one-way pull towards signification.

Tynyanov rightly warned against the 'ideologising' of literature, in the sense of finalizing literature to a single extra-literary aim<sup>7</sup>; we may add that, in general, literature, to exist, must refuse to be ideologised at the deepest, most pervasive level, where the Signifier is accepted merely as a means to something else — as a coinage to be handled

guaggio poetico: forma e funzione», in *I problemi attuali della linguistica*, Milan, Bompiani, 1970, pp. 84-135 (esp. 92-94), and « Le basi pulsionali della fonazione », in *Il Piccolo Hans*, III, 12 (1976), pp. 55-104; IV, 16 (1977), pp. 97-165.

<sup>7</sup> Yury Tynyanov's discussion on 'motivated' art in *Il problema del linguaggio poetico* (Milan, Il Saggiatore, 1968 (1924), pp. 17-19) leads to the conclusion that an extra-literary (ideological) motivation, if it is to achieve success in poetry, must hide itself in various literary factors (we may add: to 'disautomatise' its intention).



only for its exchange value. By contrast, the semiotic viewpoint proposed here implies that any critical analysis of a poetic text which had to be carried out on a translation would lack its true object of study, and that a good translator is one who succeeds in creating an acceptable simulacrum of the timbric, melodic and, more generally, rhythmic pattern of the original.

Thus poetry is a signifier-in-progress, each of whose segments bears in mind what goes before and anticipates what is to come. Like the Italian-speaking child who responds to the stimulus « Il cielo è rabbuiato » by saying « Allora, ci sono i buoi », or the English-speaking one who replies to the order « Don't barge! » by complaining « I haven't got any barges to barge with! », poetry fabricates a larger sign out of a smaller one, and repudiates what it considers to be the sensorially and orally demeaning tyranny of sense. It opts for signic self-gratification and self-finalisation by generating one sign out of another holistically. Its sense-deepening capability does not jump abstractly through the signifier but dwells concretely and sensuously on it, and in it.

Literature, then, chooses a third type of response to a verbal stimulus, not contemplated by Jakobson's discussion on the two types of aphasia. It uses one sign as a cue for another, so that the later sign shapes itself to the earlier. In poetry this process is found in its densest, most immediately appreciable form. The poet responds to his own verbal stimuli by responses which 'recognise' the earlier signifiers, so creating a significant 'internal discourse' out of a map of signifiers. Poetry is so constructed that it reminds the ear and the 'eye' of imagination that language expresses most when it gives itself a form — when the signifiers resist and reverse the pull towards signification, forcing the signifieds to appeal to their original substance for 'motivation'.

\* \* \*

If such premisses are correct, phonosymbolism must accept the phonetic, melodic and rhythmic patterns of the poet as a special, developing semiotic universe. Thus, to

understand the specific characteristics of a given poem within the wider universe of the poet's work, the only possible background for comparison is a sample drawn from that work. One must select a statistically reliable textual segment such that an expectation of what that poet might normally have written may be extrapolated from it. Comparison between the expected norms of phonetic, melodic and rhythmic texture with the actual texture of a given poem will then accurately reveal that poem's peculiarities. In investigating « Leda and the Swan » and « The Second Coming », a total sample of 23 poems containing over 10,000 phonemes was analysed. Dot diagrams were made for each poem, displaying the line-by-line distribution of phonemes for each poem in the sample, and so facilitating future study of any poem in the sample.

After subtracting the poem to be investigated from the total sample, all the single phoneme frequencies were calculated and multiplied by the number of phonemes in that poem, so yielding a precise expectation of poetic performance.

The difference between phonemes actually 'realised' and those expected supplies a mathematical evaluation of the extent to which a given phoneme has been 'favoured' or 'discriminated against'. In each case this difference has been expressed in the results for each poem both as a difference in number of phonemes (to the nearest whole number) compared with the expected number, and as a percentage of the expected value. Clearly, the general results given by the total sample for each poet may be usefully compared with those obtained for that poet's

<sup>8</sup> This study presupposes the fundamental contributions made by Professor Giorgio Melchiori, *The Whole Mystery of Art*, London, Routledge, 1960, pp. 73-163, and Professor Leo Spitzer, « On Yeats' Poem 'Leda and the Swan' », in *Modern Philology*, LI (1954), pp. 271-6. For translations of this poem and of « The Second Coming » into Italian I refer readers to Melchiori's excellent renderings in *W. B. Yeats: Quaranta poesie*, Turin, Einaudi, 1965, pp. 45, 52. For the problems raised by Yeats's Anglo-Irish pronunciation, see the Statistical Appendix below, pp. 143-4.

contemporaries, so that an adequate sample can offer an immediate phonetic profile rich in phonosymbolic implications.

\* \* \*

Most of our attention will be directed to the later, more compact poem, « Leda and the Swan », since here the micro- and macro-structures are more closely related. The text, transcribed according to R. P., is given below:

#### LEDA AND THE SWAN

(Sept. 18, 1923)

- 1 A sudden blow: the great wings beating still  
ə sʌdəŋ bləʊ ðə greɪt wɪŋz bi:tɪŋ stɪl
- 2 Above the staggering girl, her thighs caressed  
əbʌv ðə stægəriŋ ɡɜ:l hə θaɪz kərest
- 3 By the dark webs, her nape caught in his bill,  
baɪ ðə da:k webz hə neɪp kɔ:t ɪn hɪz bɪl
- 4 He holds her helpless breast upon his breast.  
hi həʊldz hə helplɪs brest əpən hɪz brest
- 5 How can those terrified vague fingers push  
haʊ kən ðəʊz terɪfaɪd veɪɡ fɪŋɡəz puʃ
- 6 The feathered glory from her loosening thighs?  
ðə feðəd ɡlɔ:ri frəm hə lu:snɪŋ θaɪz
- 7 And how can body, laid in that white rush,  
ənd haʊ kən bɔdi leɪd ɪn ðæt waɪt rʌʃ
- 8 But feel the strange heart beating where it lies?  
bət fi:l ðə streɪndʒ hɑ:t bi:tɪŋ wɛər ɪt laɪz
- 9 A shudder in the loins engenders there  
ə ʃʌdə ɪn ðə lɔɪnz ɪndʒendəz ðeə
- 10 The broken wall, the burning roof and tower  
ðe brəʊkn wɔ:l ðə bɜ:nɪŋ ru:f ən taʊə
- 11a And Agamemnon dead.  
ənd æɡəmɛmnən ded
- 11b Being so caught up,  
bi:ŋ səʊ kɔ:t əp
- 12 So mastered by the brute blood of the air,  
səʊ mɑ:stəd baɪ ðə brʊ:t blʌd əv ði eə
- 13 Did she put on his knowledge with his power  
dɪd ʃi: pʊt ən hɪz nəʊlɪdʒ wɪð hɪz paʊə
- 14 Before the indifferent beak could let her drop?  
bɪfɔ: ði ɪndɪfərənt bi:k kʊd let hə drɒp

[8]

If we may re-apply terms well-known to traditional rhetoric to actantial analysis, the poem can be divided into 4 sections. Lines 1-4 present the actantial thesis — the assault of the swan, 5-8 the antithesis consisting of Leda's vague, ineffective response, 9-11a the prodigious, time-generating synthesis and 11b-14 the apodosis or conclusion, which, however, surprises by refusing to conclude. This slightly syncopated sonnet is grammatically coherent throughout in its devolution of narrative, normally verbal functions on to noun phrases.

The action is primarily and most conspicuously displayed by nouns and adjectives, and these are mainly supported not by the five main verbs and the two minor ones, but by the nine past participles and six gerundives. The verbs « holds, push, feel, lies, engenders, put on, drop » are certainly essential to the poem, but more of the poem's phenomenology of action and kinesis is conveyed through the knowledge that the wings are « beating », the girl « staggering », her thighs « loosening », his heart « beating », and the wall « burning », and, again, by knowing that her thighs are « caressed », her nape « caught », her fingers « terrified », his glory « feathered », her body « laid », the wall « broken », Agamemnon « dead », and she « caught up » and « mastered ».

This poem thus presents what may be called the grammatical triumph or syntactic spotlighting of the noun phrase, and it is therefore quite peculiarly 'poetic', in a sense convergent with Valéry's and Spire's views of poetry as a « dance » (Note 6). We may write:

*poetry* : intransitivity : noun : actantiality : return : dancing  
*fiction* : transitivity : verb : narrativity : progression : walking

The poem's 'gerundivising', 'participalising', 'adjectivising' and 'substantivising' of what are normally verbal functions in any prose enunciation has the effect of embedding what happens in the poem in the actantial make-up of the two 'actors', Leda and the Swan. It therefore gives a peculiar sense of inevitability, of 'it had to happen' to the poem's

[9]

unfolding — or even, we may say, of *déjà vu* (retrospective recognition) of the type evoked by myth, whose actors 'unconsciously' represent qualities and functions.

A different type of segmentation is found in the poem on the semantic plane, this time of an antiphonal or oscillatory type, closely dependent on the sentence structure chosen. The first and third sections (1-4, 9-11a) are 'marked' at the beginning; in other words, the rhythmic and semantic nucleus is provided *ex abrupto*, simulating the act of violent initiation conveyed by the sense. By contrast, the second and fourth sections (5-8, 11b-14) are 'marked' at the end, according to the strategy of questioning in English, so that expectation runs forward to the end of the sentence. Thus the signic, rhythmic and semantic foci in Sections 1 and 3 are given by « A sudden blow » and « A shudder in the loins », and in Sections 2 and 4 by « *loosening thighs* », « *strange heart beating where it lies* » and « *indifferent beak could let her drop* ».

In semiotic terms, the thesis offers a close-up of *action* too immediate to be understood, and controlled by the will and desire of the swan. The antithesis displays the impossibility of reaction by Leda, with her lack of a clear contrary will or desire, corresponding to the movement towards coitus<sup>9</sup>. The synthesis brusquely shifts the sense on to

<sup>9</sup> The divided nature of Leda's response is confirmed externally by Yeats's prose remark on the same subject in « The Adoration of the Magi », in prophesying that « another Leda would open her knees to the swan », to begin a new age. The use of the active form « open her knees » here is indicative of at least *bodily* complicity in Leda, alongside the 'terror' and the physical impossibility that she should « push / The feathered glory from her loosening thighs » - as, indeed, is « loosening » (not: 'being loosened').

The use of this phrase is discussed by G. Melchiori (op. cit., pp. 79-80), who corrects R. Ellmann in his dating of it, since it only appears in the revised edition of the story, included in Volume V of the collected edition of Yeats's works (London, Macmillan, 1925); as Melchiori notes, the phrase was « introduced [...] at a time when the significance of the myth was very clear in his [Yeats's] mind ». The poem was written on Sept. 18, 1923.

See also S. Freud, « falling, stumbling [cf. <sub>2</sub> « staggering girl »]

the miraculous synthesis of the two bodies, with coitus instantaneously transformed into its portentous consequences, so that there is a stunningly rapid distancing from the act at the moment of its achievement, which reveals the physical intersection of human and divine as having generated the whole panorama of the age to come. The reflective apodosis closes the circle of the act with what may be considered a basic shift of the initial functions or actants with respect to the actors. The enactor of history, as soon as coitus has taken place, is Leda, and it is her new carnal knowledge — her being « soul » and « whole » after having « been rent » (to quote « Crazy Jane talks with the Bishop », CP, 294) which will bring history to pass — so that her womb will be history's womb, whereas the no longer desirous, « indifferent » bird is made « brute blood » by the transference of « knowledge » to Leda.

One must therefore disagree at this point with Leo Spitzer's masterly analysis, by asserting that comparison with the poem « Whence had they come? » (CP, 332) makes it clear that the exact nature of the woman's intuition is unknown, but that it is, in any case, a « *sacred drama* » full of sense, and that, being correlated to what it leads to (already 'is' in 10-11a), her « world-transforming » experience is also a *self-transforming* one.

Phonematic analysis of this poem reveals significantly above-expectation occurrences for [b, r, g, ŋ] — 10, 8, 4 and 3 respectively for Anglo-Irish transcription (see Col. 6, Table 2 of Appendix, and Col. 6, Table 3 for R.P.). The dominant consonant is [b], supported by [r]. The primary

and slipping need not always be interpreted as purely accidental miscarriages of motor actions. [...] Is not the same thing meant by a proverb which runs: 'When a girl falls she falls on her back?' » (*The Psychopathology of Everyday Life*, tr. A. Tyson, London and Tonbridge, Benn, 1966 (1901), pp. 174-5). I hope the insight offered by this justifies the slight forcing of Freud's context.

For all these reasons one cannot accept the one-sidedness of Spitzer's view: « of course, the reader finds himself, too, drawn into the vise, helpless and numbed like the girl: we, too, feel the helplessness, the terror, the horror of closeness imposed ».

phonsymbolic capability of [b], its disruptive but resonant, not purely aggressive value — is fully utilized by Yeats here. In fact, [b] is found in all but one of its 19 occurrences in pre-vocalic position, i.e. breaking a silence or a pause, whereas [r], which certainly possesses the 'phallic' valency claimed for it by Fónagy<sup>10</sup> in Yeats's Anglo-Irish pronunciation, is given a persistent but secondary (and therefore not purely 'bestial' valency) by being given a post-vocalic or at least post-consonantal position except in two cases, « rush » and « roof », which thus acquire a peculiarly 'impetuous', upsurging semantic status.

The other two favoured consonants, [g] and [ŋ], may be considered together as the two voiced velars. They are preferentially associated with Leda, particularly in the phonematically compact noun phrases «<sub>2</sub> staggering girl » and «<sub>5</sub> vague fingers », where the six velars supply an inner, intimate contact between tongue and soft palate which anticipates imminent coital contact. Thus all the four most favoured consonants are voiced, their resonance (produced by rapid periodic opening and closing of the vocal cords) corresponding to the momentous encounter between the two actors. In fact, comparison between the pairs of voiced and voiceless consonants yields a total difference of 22 occurrences (+13 for the voiced phonemes and -9 for the unvoiced ones).

Similarly, the upper vowels, especially the front ones, show a positive deviation from expectation, whereas the lower ones show a negative deviation. The vowels [i:, i, u:, u, e] are all favoured, showing a total discrepancy of +9.5, whereas [æ, a:, ɔ:, ɔ] show a total discrepancy of -7.9, so yielding a difference of +17.4 in favour of high, especially front, vowels. This points phonetically to the predominance of the sublime over the bestial characteristics in the mythical coupling of swan and girl, in perfect agree-

<sup>10</sup> Part I of « Le basi... », cit., pp. 90-100. Yeats's swan is both sublime and bestial, and desire is achieved, whereas [l] (representative of unachieved desire, according to Mallarmé (p. 90)) has two fewer occurrences than expected.

ment with Yeats's view of the divine as comprising a great deal of sublimity and a little bestiality.

Some of the most striking individual phonsymbolic effects deserve comment. The two eruptions of sound and sense in «<sub>1</sub> A sudden blow » and «<sub>8</sub> A shudder in the loins », as already noted in the literature, set up a close rhythmic and phonetic parallel. It may be added that the combination of a voiceless sibilant [s] or [ʃ] with [ʌ] offers a smooth, attention-fixing approach to what is for the tongue a quick, decisive downthrust, so miming within the mouth the decisive physical thrust of the swan, first in striking Leda with swishing wings and then in achieving intercourse, with wet contact (mimed in the mouth between tongue, teeth ridge and hard palate). The phonetic constituents of « sudden blow » are paralleled in reshuffled form in «<sub>9</sub> shudder » and in corresponding initial position in «<sub>10</sub> broken ». The only phoneme in « blow » lacking in « broken » is [l], which is paralleled by [r] and is, anyway, given prominence by its initial position immediately after « shudder » in « loins [loinz] ».

« Loins » itself represents a kind of synthesis within a series which pilots the action towards intercourse — «<sub>6</sub> loosening », «<sub>7</sub> laid », «<sub>8</sub> lies » and «<sub>9</sub> loins ». « Loosening » itself, with its very close, strongly lip-rounded vowel, points to the initial tension of the female organ, while the sweet, slippery consonants surrounding it, [l] and [s], transcode the growing looseness phonsymbolically. « Laid [leid] » gives Leda's position in passive form, and « lies [laiz] » the swan's in active form, while [ɔi] in « loins », again a diphthong — and, like the other two, oriented towards the [i] position — provides a phonetic synthesis of these two precursors by sharing initial 'l [l]' with both (in a single, closed syllable), and yet innovating with respect to them. In fact, [ɔi] is the only 'hapax' (once-occurring) phoneme in the poem. Thus [ɔi] phonsymbolizes a radical mutation in the course of history.

The introduction of dactylic « staggering » into the iambic texture of the poem, together with the rapid, wide

tongue-shift required for stressed 'ag [æg]', combine to simulate loss of balance.

The favoured phoneme [h] is utilized with special insistence in line 4, where its five initial positions combined with the six fortis and/or sibilant final consonants — « He holds her helpless breast upon his breast » — create a powerful effect of rapid breathing and breathlessness.

Yeats became a supreme master of polysyllabic signs 'appellated' for phonosymbolic purposes. Here he skilfully creates a consonantly compact polysyllabic series comprising «<sub>5</sub> terrified », «<sub>10</sub> roof and tower » (a sign which acts as a single unit) and «<sub>14</sub> indifferent ». In fact, the first of these contains the consonants [t, r, f, d] and the other two these + [n]. So a subtle unity spans the movement from anticipatory terror to the destruction of the sacred physical limits of city and body, and on to the satiated exhaustion of will and energy in the swan once his divine mission is complete.

We will now glance rapidly at the other, earlier poem:

THE SECOND COMING  
(Jan. 1919)

- 1 Turning and turning in the widening gyre  
t:niŋ ənd tə:niŋ in ðə waɪdnɪŋ gaɪə
- 2 The falcon cannot hear the falconer;  
ðə fɔ:l kən kənət hiə ðə fɔ:l kənə
- 3 Things fall apart; the centre cannot hold;  
θɪŋz fɔ:l əpɑ:t ðə sentə kənət həʊld
- 4 Mere anarchy is loosed upon the world,  
mɪər ənəki iz lu:st əpən ðə wɜ:ld
- 5 The blood-dimmed tide is loosed, and everywhere  
ðə blʌd-dɪmɪd taɪd iz lu:st ənd evriwɛə
- 6 The ceremony of innocence is drowned;  
ðə serɪməni əv ɪnəsəns iz draʊnd
- 7 The best lack all conviction, while the worst  
ðə best læk ɔ:l kənvi:kʃən waɪl ðə wɜ:st
- 8 Are full of passionate intensity.  
ə ful əv pæʃənət ɪntensɪti
- 9 Surely some revelation is at hand;  
ʃʊ:li sʌm revəleɪʃən iz ət hænd

[14]

- 10 Surely the second Coming is at hand.  
ʃʊ:li ðə sekənd kʌmɪŋ iz ət hænd
- 11 The Second Coming! Hardly are those words out  
ðə sekənd kʌmɪŋ hɑ:dli ə əʊz wɜ:dz aʊt
- 12 When a vast image out of Spiritus Mundi  
wen ə vɑ:st ɪmɪdʒ aʊt əv spɪrɪtəs mʌndaɪ
- 13 Troubles my sight: somewhere in sands of the desert  
trʌblz maɪ saɪt sʌmwɛər ɪn sændz əv ðə dezət
- 14 A shape with lion body and the head of a man,  
ə ʃeɪp wɪð laɪən bɒdi ənd ðə hed əv ə mæn
- 15 A gaze blank and pitiless as the sun,  
ə geɪz blæŋk ənd pɪtɪləs əz ðə sʌn
- 16 Is moving its slow thighs, while all about it  
ɪz mu:vɪŋ ɪts sləʊ θaɪz waɪl ɔ:l əbaʊt ɪt
- 17 Reel shadows of the indignant desert birds.  
ri:l ʃædəʊz əv ðɪ ɪndɪɡnənt dezət bɜ:dz
- 18 The darkness drops again; but now I know  
ðə dɑ:knis drɒps əɡeɪn bət naʊ aɪ nəʊ
- 19 That twenty centuries of stony sleep  
ðət twenti sentʃərɪz əv stəʊni sli:p
- 20 Were vexed to nightmare by a rocking cradle,  
wɜə vekst tə naɪtmɛə baɪ ə rɒkɪŋ kredl
- 21 And what rough beast, its hour come round at last,  
ənd wɒt rʌf bi:st ɪts aʊə kʌm raʊnd ət la:st
- 22 Slouches towards Bethlehem to be born?  
slautʃɪz təwɔ:dz beθlihem tə bi bɔ:n

« The Second Coming » was written in January 1919, 4½ years before « Leda and the Swan ». The date is significant, since, as is shown by the drafts discussed by Jon Stallworthy in *Between the Lines*<sup>11</sup>, this poem sprang out of Yeats's preoccupation with the worldwide destruction brought about by the First World War and the revolution just concluded in Russia and under way in Ireland. A close analysis of signification and appellation in this poem leads to the conclusion that the first section, lines 1-8, are a richly complex elaboration of a single organizing principle identifiable signically in the word 'revolution', while the second section, from line 9 on, is organised — this time explicitly — on the basis of the sign 'revelation' [*revolution* → *revelation*].

<sup>11</sup> Subtitled *Yeats's Poetry in the Making*, London, OUP, 1963, pp. 17-25, esp. 17-19.

[15]

As regards the more arcane organizing principle of the first section, it may immediately be noted that all the kinetic and dynamic features converge towards rapid and/or circular-spiral movement — a movement leading to a radical upheaval in the cosmos — that is, revolution. The series created is « turning [...] turning [...] widening gyre [...] fall apart [...] the centre cannot hold [...] anarchy is loosed [...] blood-dimmed tide is loosed [...] drowned ». On the plane of the signifier, we may note the 'semantic rhyming' between the sign « world » and the homophonic past participle 'whirled [wɜ:lɪd]', which corresponds perfectly to the process displayed in the first line. A similar resonance is created by the series « falcon [...] falconer [...] fall apart », which seems to suggest that the falcon, symbolizing the dominant logic and intellect of the objective order, which is now reaching its maximum expansion, is thus just about to inevitably and disastrously « fall ».

On the anagrammatic-semantic plane it seems arguable that the organizing but *in absentia* sign 'revolution' may be phonetically deciphered in reshuffled form in the segment «<sub>5</sub> loosed and everywhere » [lu:st ənd 'evr-]; here the first three (stressed) phonemes of 'revolution [ˌrevə'lu:ʃən]' appear as the first three phonemes of « everywhere ['evr-] », again stressed, and [ə] and [n] appear in the same order in « and [ənd] », while the remaining segment of 'revolution' — [lu:ʃ], carrying the major stress — appears with a minimal modification of [s] for [ʃ] (an association confirmed by the closely parallel epiphanies of « sudden » and « shudder » in « Leda and the Swan ») in « loosed [lu:st] », in exactly the right order<sup>12</sup>.

Lastly, a particularly impressive, sustained phonosymbolic effect is found in the opening line, where the stressed vowel elements [ə:, ə:, ai, aiə] in « Turning [...] turning [...] widening gyre » mime a spiral in the mouth. The

<sup>12</sup> The double iteration of *loosed* in «<sub>4</sub> Mere anarchy is loosed », «<sub>5</sub> The blood-dimmed tide is loosed » gives this lexeme the greatest possible prominence, while the semantic plane makes its own full contribution to the suggestion of revolution.

clearly modulated iteration of « Turning and turning » sets up an effect of consonantal 'turning' round a vocalic centre, since [ə:] requires an absolutely central tongue position, while [ai] in the long syllable [waid] carries the tongue along a long path, up towards a front, high position, and the final unclosed triphthong [aiə] begins by imitating that upward, forward, expanding thrust, but, as if unable to sustain it, begins to turn back along a spiral path tending towards a « fall ».

#### STATISTICAL APPENDIX

Table 1 presents the total sample investigated (including « Leda and the Swan » and « The Second Coming », with total phoneme counts for transcriptions according to Anglo-Irish pronunciation and according to 'Received Pronunciation' (hereafter R.P.) as defined by Daniel Jones in the standard reference work *Everyman's English Pronouncing Dictionary* (ed. by A. C. Gimson, London and New York, Dent-Dutton, 1967<sup>13</sup>, p. xvii).

The phonemically relevant differences between these two types of pronunciation may be considered to consist essentially of pronunciation or non-pronunciation of post-vocalic [r] (leaving the differences in quality, and in position of the speech-producing organs, out of account at this level). For R.P. transcription — which has been included here, since it allows comparison with other poets' work, and with the phoneme frequencies for « a typical Southern English pronunciation » based on counts of « just over 17,000 sounds » reported by Dennis Fry (« The frequency of occurrence of speech sounds in Southern English », *Extrait des Archives néerlandaises de Phonétique Expérimentale*, XX (1947), pp. 103-106) — 'linking [r]', but not 'intrusive [r]' was counted wherever the next word had an initial vowel, except where rhythm, sense, syntax or line-division called for a pause before pronunciation of the next word.

In the case of transcription according to Anglo-Irish

pronunciation, all post-vocalic [r] pronunciations for 'r' were counted, even if Yeats's own post-vocalic [r] pronunciation (where not demanded as 'linking [r]') varied from very strong to very slight (cf. Yeats's readings in *The Caedmon Treasury of Modern Poets Reading Their Own Poetry*, TC 2006, Record 1, Side 2).

The total sample analysed comprises 23 poems. Apart from « The Second Coming » and « Leda and the Swan », sample poems were chosen according to criteria of length, critical recognition of poetic importance and chronological position. The average length of the poems in the sample (437/23) was 19 lines — a figure intermediate between the 22 lines of « The Second Coming » and the 15 (13 plus two separate half-lines) of « Leda and the Swan ». Statistical reliability was ensured by the size of the samples, totalling 10,999 phonemic units on the R.P. count, and 10,621 on the R.P. count (10,597 and 10,237 respectively for the samples used for comparison with « Leda and the Swan »).

In the three Tables reported here all calculations — which were originally carried out on an 8-figure basis — have been approximated up or down to the nearest final integer. This inevitably produces slight discrepancies between individual calculations and totals, but it guarantees the highest obtainable accuracy for each individual figure.

As regards the nature of the phonetic sample analysed by Dennis Fry after transcription according to R.P., this author remarks (p. 104), « In the sound count described in this paper, the material used was the conversational matter contained in Daniel Jones' 'Phonetic Readings in English'. This consists of a succession of anecdotes expressed in fairly colloquial language ». An error in Fry's original figures for [t], [d] and [r] has been corrected by Mr. G. Perren (British Council, London), and the original discrepancy summing to 1.19% has been reduced to 0.01% (see A. C. Gimson, *An Introduction to the Pronunciation of English*, London, Arnold, 1970<sup>2</sup>, p. 219, n. 2).

Naturally, comparison with other poets of major importance writing in English in this century offers a far

clearer picture of the specific features of Yeats's phonetic texture than does comparison with non-literary prose. For the phonetic texture of Ted Hughes's *The Hawk in the Rain*, see the papers on « The Hawk in the Rain » and on « Wind » by Rosanna Autera Johnson and Susan Payne Battaglia, respectively, below (pp. 151-181). On the theoretical problems raised by the calculation of statistically reliable expectations, see my « Anagrammatism in poetry: theoretical preliminaries », *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, II (1977), pp. 89-118, esp. 102-3.

TABLE 1: STATISTICAL SAMPLE

Title of Poem	Page no. in Collected Poems	Number of phonemes: Anglo-Irish count	Number of phonemes: R.P. count	Length of poem (lines)
1. « When You are Old »	46	338	327	12
2. « He Wishes for the Cloths of Heaven »	81	209	202	8
3. « The Old Men Admiring Themselves in the Water »	91	163	156	9
4. « A Woman Homer Sung »	100	312	305	21
5. « No Second Troy »	101	326	315	12
6. « The Fascination of What's Difficult »	104	361	353	13
7. « The Mask »	106	262	250	15
8. « The Cold Heaven »	140	410	405	12
9. « The Magi »	141	278	268	8
10. « The Wild Swans at Coole »	147	635	609	30
11. « The Scholars »	158	253	238	12
12. « The Second Coming »	210	619	594	22
13. « Sailing to Byzantium »	217	839	806	32
14. « Two Songs from a Play »	238	717	684	32
15. « Leda and the Swan »	241	402	384	15
16. « On a Picture of a Black Centaur by Edmund Dulac »	242	546	527	16
17. « Among School Children »	242	1697	1658	64
18. « Death »	264	342	329	12
19. « Byzantium »	280	962	921	40
20. « Crazy Jane talks with the Bishop »	294	335	328	18
21. « After Long Silence »	301	223	216	8
22. « Whence had they come? »	332	342	329	12
23. « High Talk »	385	581	561	14
		10999	10621	437

In Table 2, Column 1 presents the phonemes considered as having been implemented (realised) in the sample, with totals for each pair or group (nasals, bilabial plosives, and so on) of consonants, and for each group of vowels and diphthongs. Following Fry, [tr] and [dr] have been considered as consisting of [t] or [d] plus [r] and the triphthongs [aiə], [auə] and so on have been considered as diphthongs plus [ə]. Column 2 gives the occurrences for each phoneme in the sample contrasted with «Leda...», and Column 3 the percentage frequencies. Column 4 gives the expected occurrences as calculated on the basis of the contrastive sample, and Column 5 the actual number of occurrences, while Column 6 gives the difference (Col. 5 - Col. 4) between actual and expected occurrences. Column 7 gives the percentage ratio between actual and expected occurrences (Col. 5 ÷ Col. 4). Column 8 gives the phonemic frequencies in «Leda...», and Column 9 the frequencies of the whole sample («Leda and the Swan» included). All figures refer to Anglo-Irish pronunciation.

TABLE 2: ANALYSIS OF TRANSCRIPTIONS - ANGLO-IRISH PRONUNCIATION  
This table compares «Leda and the Swan» (402 phoneme realisations) with the rest of the sample (10597 realisations).

COLUMN 1	COLUMN 2	COLUMN 3	COLUMN 4	COLUMN 5	COLUMN 6	COLUMN 7	COLUMN 8	COLUMN 9
Phonemes realised	Number in sample (22 poems)	Frequency in sample (22 poems)	Occurrences expected	Actual occurrences	Difference (Col. 5 - Col. 4)	Ratio (%) (Col. 5 ÷ Col. 4)	Frequency in «Leda...»	Frequency in whole sample
[m]	338	3.19	12.82	4	8.82	31.20	1.00	3.11
[n]	807	7.62	30.61	24	6.61	78.40	5.97	7.56
[ŋ]	123	1.16	4.67	8	3.33	171.45	1.99	1.19
Total	1268	11.97	48.10	36	12.10	74.84	8.96	11.86
[p]	186	1.76	7.06	8	0.94	113.38	1.99	1.76
[b]	229	2.16	8.69	19	+10.31	218.71	4.73	2.25
Total	415	3.92	15.74	27	+11.26	171.50	6.72	4.02
[t]	61	0.58	2.31	2	-0.31	86.43	0.50	0.57
[ð]	324	3.06	12.29	16	3.71	130.18	3.98	3.09
Total	385	3.63	14.61	18	3.39	123.24	4.48	3.36
[f]	186	1.76	7.06	8	0.94	113.38	1.99	1.76
[v]	193	1.82	7.32	3	-4.32	40.98	0.75	1.78
Total	379	3.78	14.38	11	-3.38	76.51	2.74	3.55
[t]	703	6.63	26.67	23	3.67	86.24	5.72	6.60
[d]	604	5.70	22.91	20	-2.91	87.29	4.98	5.67
Total	1307	12.33	49.58	43	-6.58	86.73	10.70	12.27
[s]	457	4.31	17.34	12	5.34	69.22	2.99	4.26
[z]	316	2.98	11.99	14	+2.01	116.79	3.48	3.00
Total	773	7.29	29.32	26	3.32	88.66	6.47	7.26
[ʃ]	77	0.73	2.92	4	+1.08	136.94	1.00	0.74
[ʒ]	7	0.07	0.27	-	-0.27	-	-	0.06
Total	84	0.79	3.19	4	-0.81	125.53	1.00	0.80
[tʃ]	39	0.37	1.48	-	-1.48	-	-	0.35
[dʒ]	46	0.43	1.75	3	+1.25	171.92	0.75	0.45
Total	85	0.80	3.22	3	-0.60	93.04	0.75	0.80
[k]	253	2.39	9.60	9	+0.60	93.77	2.24	2.38
[g]	92	0.87	3.49	7	3.51	200.57	1.74	0.90
Total	345	3.26	13.09	16	+3.51	122.25	3.98	3.28
[w]	196	1.85	7.44	6	-1.44	80.70	1.49	1.84
[j]	74	0.70	2.81	6	-2.81	-	-	0.67
Total	270	2.55	10.24	-	-4.24	-	-	2.51
[l]	500	4.72	18.97	17	-1.97	89.63	4.23	4.70
[r]	710	6.70	26.93	35	-6.10	129.95	8.71	6.77
Total	1210	11.42	45.90	52	-6.10	113.29	12.94	11.47
[h]	162	1.53	6.15	15	-8.85	244.08	3.73	1.61



TABLE 3: ANALYSIS OF TRANSCRIPTIONS - RECEIVED PRONUNCIATION  
 This table compares «Leda and the Swan» (384 phoneme realisations) with the rest of the sample (10237 realisations).

COLUMN 1	COLUMN 2	COLUMN 3	COLUMN 4	COLUMN 5	COLUMN 6	COLUMN 7	COLUMN 8	COLUMN 9	COLUMN 10
Phonemes realised	Number in sample (22 poems)	Frequency in sample (22 poems)	Occurrences expected	Actual occurrences	Difference (Col.5 - Col.4)	Ratio (%) (Col.5 ÷ Col.4)	Frequency in «Leda» .....	Frequency in whole sample	R.P. gen. frequency (D. Fry)
[m]	338	3.30	12.68	4	- 8.68	31.55	1.04	3.22	3.22
[n]	807	7.88	30.27	24	+ 6.27	79.28	6.25	7.82	7.58
[ŋ]	123	1.20	4.61	8	+ 3.39	173.39	2.08	1.23	1.15
Total	1268	12.39	47.56	36	- 11.56	75.69	9.37	12.58	11.95
[p]	186	1.82	6.98	8	+ 1.02	114.66	4.95	1.83	1.78
[b]	229	2.24	8.59	19	+ 10.41	221.19	2.08	2.33	1.97
Total	415	4.05	15.57	27	+ 11.43	173.43	7.03	4.16	3.75
[θ]	61	0.60	2.29	2	- 0.29	87.41	0.52	0.59	0.37
[ð]	324	3.16	12.15	16	+ 3.85	131.65	4.17	3.20	3.56
Total	385	3.76	14.44	18	+ 3.56	124.64	4.69	3.79	3.93
[f]	186	1.82	6.98	8	+ 1.02	114.66	2.08	1.83	1.79
[v]	193	1.89	7.24	3	- 4.24	41.44	0.78	1.85	2.00
Total	379	3.70	14.22	11	- 3.22	77.37	2.86	3.67	3.79
[t]	703	6.87	26.37	23	- 3.37	87.22	6.00	6.81	6.42
[d]	604	5.90	22.66	20	- 2.66	88.27	5.21	5.88	5.14
Total	1307	12.77	49.03	43	- 6.03	87.71	11.20	12.71	11.56
[s]	457	4.46	17.14	12	- 5.14	70.00	3.12	4.42	4.81
[z]	316	3.09	11.85	14	+ 2.15	118.11	3.65	3.11	2.46
Total	773	7.55	29.00	26	+ 3.00	89.67	6.77	7.52	7.27
[j]	77	0.75	2.89	4	+ 1.11	138.49	1.04	0.76	0.96
[ɹ]	7	0.07	0.26	-	- 0.26	-	-	0.07	0.10
Total	84	0.82	3.15	4	+ 0.85	126.95	1.04	0.83	1.06
[tʃ]	39	0.38	1.46	-	+ 1.46	-	-	0.37	0.41
[dʒ]	46	0.45	1.73	3	+ 1.27	173.86	0.78	0.46	0.60
Total	85	0.83	3.19	3	- 0.19	94.09	0.78	0.83	1.01
[k]	253	2.47	9.49	9	- 0.49	94.83	2.34	2.47	3.09
[g]	92	0.90	3.45	7	+ 3.55	202.84	1.82	0.93	1.05
Total	345	3.37	12.94	16	+ 3.06	129.41	4.17	3.40	4.14
[w]	196	1.91	7.35	6	- 1.35	81.16	1.56	1.90	2.81
[ɹ]	74	0.72	2.78	-	- 2.78	-	-	0.70	0.88
Total	270	2.64	10.13	6	- 4.13	59.92	1.56	2.60	3.69
[l]	500	4.88	18.76	17	- 1.76	90.64	4.43	4.87	3.66
[r]	350	3.42	13.13	17	+ 3.87	121.87	4.43	3.46	3.51
Total	850	8.30	31.88	34	+ 2.12	103.50	8.85	8.32	7.17
[h]	162	1.58	6.08	15	+ 8.92	246.84	3.91	1.67	1.46

POESIA INGLESE CONTEMPORANEA.  
LA TEATRALIZZAZIONE DEL SENSO

di  
ROMANA RUTELLI  
Genova

0. Nell'affrontare un tema il cui assunto di base è il fenomeno letterario dell'innovazione e dello sperimentalismo, mi sembra utile chiarire innanzitutto le due nozioni, o, meglio, fornire di esse una definizione operativamente adeguata. È nota, infatti, la difficoltà di 'fissazione' dei concetti, dovuta al fenomeno per cui ogni nozione si presta a molteplici varianti interpretative e, prima ancora, alle accezioni letterarie e storiche più disparate. Ad eccezione che nei linguaggi artificiali, il significante tende a slittare (si tratta ormai di un luogo comune), a eludere la corrispondenza diretta col suo significato — e ciò a dispetto di Saussure e del suo peraltro calzantissimo esempio del foglio di carta, ove *recto* e *verso* si troverebbero in rapporto analogico a quello dei due inamovibili, anche se arbitrariamente 'cuciti', elementi d'ogni lessema.

Ho dunque stabilito di interpretare questi due concetti secondo le seguenti definizioni: innovazione è l'operazione che ogni artista compie nel momento in cui trasgredisce fruttuosamente i canoni di un genere; sperimentalismo è il *tentativo* di trasgressione. Così massimamente semplificati e ridotti, i due termini rivelano immediatamente la loro divaricazione. Infatti mentre il primo rinvia a un'operazione per un verso inconsapevole e per l'altro scontatamente riuscita, il secondo rimanda manifestamente a una componente volontaristica, a una intenzionalità. La divaricazione, tuttavia, non coincide in questo caso con un'an-

titesi, l'una cosa non esclude l'altra e viceversa (un artista potrà sperimentare con successo e quindi innovare, e allo stesso modo potrà innovare attraverso tecniche e espedienti calcolati, per così dire, a tavolino). I due termini possono quindi considerarsi complementari, ma con una precisazione importante: mentre l'innovazione potrà effettuarsi anche sulla base di una *volontà* sperimentatrice, quest'ultima non potrà mai darsi come condizione necessaria e sufficiente per produrre arte e innovazione.

Così definiti, e chiariti nel loro rapporto, i due concetti si rivelano come la naturale cerniera fra un periodo letterario e l'altro. Fermi restando tutti gli sfasamenti culturale-epocali, le impennate e le 'devianze' incoercibilmente legate all'*individuo* artista e l'ovvia cautela con cui procedere a 'catalogazioni' letterarie, tale cerniera è applicabile ad ogni epoca, dalle più remote (quando si *innovava* transcodificando una letteratura orale in una letteratura scritta, con violenta intromissione della figura dell'autore), alle più recenti.

Ebbene, questa cerniera, se contemplata nella generalità schematica con cui l'ho definita, presenta una frequentissima costante: quella di uno spostamento, breve o lungo, a ritroso, di un ritorno a una fase anteriore, di un recupero e una reimmissione di moduli già sperimentati e fruiti. (Bastino gli esempi, macroscopici, del neo-classicismo e di certo romanticismo, o quelli, più ridotti e 'provinciali', dei movimenti georgiano e imagista). Tale 'ritorno', ovviamente, si effettua mediante un 'salto', che elide il modello immediatamente precedente nei confronti del quale si pone come *reazione e scarto*.

1. Ma veniamo alla poesia inglese più recente, al tipo di *reazione* che essa manifesta e alla innovazione con cui pone in atto lo scarto nei confronti della fase che la precede.

La reazione più evidente è quella nei confronti della estremistica opacità del significato cui era improntata la poesia più prestigiosa del trentennio in cui imperarono Eliot e Thomas. Alla dispersione del senso e al vertiginoso estraniamento dell' 'io' poetante (manifestatisi, con Eliot e

Thomas, nella irreducibilità della consequenzialità logica, in Eliot tesa alla frammentarietà e allo scollamento di periodi e sequenze, in Thomas esasperata in una frantumazione frastica più ravvicinata, che allineava nuclei di coesione metaforica inversamente proporzionale al loro aggancio semantico sintagmatico), i poeti del *Movement* e del *Group* reagirono con un programmatico ripristino della trasparenza dei significanti. I componenti del *Movement*, per quanto arbitrariamente siano stati etichettati come un gruppo, non possono infatti negare la caratteristica comune di un'esposizione concatenata e di una tematica che riporta puntualmente l'esperienza ispiratrice a un quadretto più o meno personalistico, a una considerazione assennata, a una narrazione coerente, sempre decifrabili nell'immediatezza della lettura. Testimoniano in tal senso, oltre alle affermazioni esplicite di Conquest nella prefazione a *New Lines*, anche i rilievi di Giorgio Melchiori, che, nel 1956, notava, dei poeti del *Movement*, la « chiarezza espressiva » e « l'insistenza sulla ragionevolezza più ancora che sulla Ragione »<sup>1</sup>.

Ma la reazione non si limita a questo, evidentemente. Per tornare a Eliot e Thomas, la sconvolgente unificazione della 'sensibilità divisa' che, secondo modi espressivi e tematiche diverse, aveva informato la loro poesia, fu evidentemente accolta e decifrata da un limitatissimo numero di lettori; la loro fu una poesia accessibile solo a una aristocrazia intellettuale, a dispetto del recupero eliotiano della tradizione classica e delle letture pubbliche con cui Thomas cercava di popolarizzare il suo magmatico verso.

Ed ecco che la poesia *pop* e la poesia *underground* di matrice americana, con un ulteriore salto che scavalca e *reagisce* anche a certo provincialismo del *Movement*, balzano in mezzo alle pedane dei *Jazz and Poetry Concerts*, dei *cabarets*, delle cantine, si mescolano alla folla cosmopolita dei giovani. Il tentativo di innovazione, qui, elude uno sperimentalismo di tipo verbale, bensì si orienta nella direzione prevalente di una teatralizzazione della parola. La

<sup>1</sup> G. Melchiori, « Il nuovo movimento e i giovani arrabbiati », in *I funamboli*, Torino, Einaudi, 1963 e 1974, p. 343.

poesia si fa *poesia-corpo* nel processo dell'auto-recita, diventa mimesi di un narrato spesso senza altre pretese che quelle della comunicazione, veicolante messaggi orali del quotidiano, talvolta carichi di polemica, protestatari e *engagés*, talvolta attingenti al surreale, più spesso tendenti all'utobiografismo del minuto: ma comunque diretti, attraverso la lettura pubblica, a un uditorio il più vasto e partecipe possibile, tale che la poesia sorga, prenda forma e viva nell'ambito della *tribus*. È lì, in quel *pathos* collettivo che talvolta magicamente si instaura, ch'essa vuol nascere e immediatamente *essere*.

2. Nei poeti della generazione post-bellica si era manifestato già, più o meno sommestamente, il disagio della parola. Gli esempi potrebbero essere numerosissimi, dal *Blue Umbrellas* di Enright (un padre che manifesta la propria mortificazione di dover rispondere una parola tanto inadeguata come *peacock* al bambino che gli chiede il nome di quel meraviglioso essere che *makes a blue umbrella with its tail*), alla dichiarazione del verso iniziale di una famosa poesia di Thom Gunn (« I have reached a time when words no longer help »), dal *Silence* di Edward Lucie-Smith (un sommesso apologo del *rumore delle cose*) alla lotta fra le parole e il *Crow* (che le debella) di Ted Hughes. Ma a prescindere dalle dichiarazioni manifeste (e proprio Hughes ne farà una più esplicita affermando, nel presentare con la *Poetry International '67* una tendenza al cosmopolitismo poetico, che « poetry is less and less the prisoner of its own language »), ovunque affiora il senso di una inadeguatezza del *logos* all'*essere*. Le motivazioni, evidentemente, vanno ben oltre l'ambito della letterarietà e dei suoi alterni modelli; esse affondano in un disagio storico-sociale-esistenziale di cui sarebbe difficile, in questa sede, cercare le radici. Quel che è certo è che la poesia reagisce, e sperimenta una diversa modalità di aggancio al reale, con il ripudio della barriera costituita dalla scrivania, con l'attualizzazione di un processo creativo condiviso dal suo fruitore (il lettore-ascoltatore) nel momento del suo farsi, con la violenta immissione di se stessa quale soggetto-oggetto, referente

*clamoroso*, nel circuito di un consumo immediato. I contenuti e le forme registrano un ritorno alla trasparenza, che è reazione allo sbarramento del senso e al contempo, quindi, pratica comunicativa. Si potrebbe assumere che il significante viene riabilitato proprio nella misura della sua capacità di incorporarsi all'oralità, che è comunicazione immediata di senso.

È chiaro che questa poesia — certamente quella migliore — viene anche scritta a tavolino, dove subisce le revisioni e le 'limature' di tutti gli artefatti; molti poeti lo ammettono e Renato Oliva giustamente, nella sua introduzione a *Nuovi Poeti Inglesi*<sup>2</sup>, parla di « poesia scritta » e « poesia orale » rilevando la difficoltà di una distinzione. Ma è altrettanto chiaro che l'innovazione più appariscente (che è poi, nella chiave della 'reazione', un ritorno clamoroso alle primissime origini della poesia) è proprio quella della oralità: la poesia diventa un fatto concreto, sonorità dispiegata, e la oralità che la distingue richiama anche l'accezione freudiana del termine, in quanto metaforicamente si può parlare di un fatto eucaristico, di una poesia *mangiata*, fruita collettivamente come un pane per tutti.

L'esigenza di farsi referente direttamente fruibile è del resto comprovata dagli esperimenti di poesia concreta: dalla poesia visiva, che si offre sulla pagina — o nel quadro — nella sua iconicità immediata, alla poesia sonora, basata sulla pura suggestione della voce e del ritmo. Tale produzione, se per un verso può essere identificata da taluni con il mero sperimentalismo (quello cioè prevalentemente velleitario, non suffragato da vera innovazione), per l'altro è a sua volta indicativa della tendenza della poesia a farsi tramite di una comunicazione il più lontana possibile dal *logos*, dal concettualismo; di una comunicazione quasi animale, che recuperi l'energia istintuale e il senso della carne, del rumore delle cose. (È noto che Ted Hughes teorizzò questa resa poetica — e la sperimentò nello spettacolo teatrale *Orghast* realizzato con Peter Brook — parlando di una comunicazione di stati mentali basata sul puro suono).

<sup>2</sup> R. Oliva, *I nuovi poeti inglesi*, Torino, Einaudi, 1976.

Il fenomeno di teatralizzazione della poesia si impone insomma nel giro di pochissime stagioni, e, anche se oggi esso sembra aver esaurito il suo *boom*, non se ne può negare la portata e l'importanza. Michael Horovitz, nella postfazione a *Children of Albion*, afferma che il Live New Departure in otto anni ha organizzato circa 1.500 spettacoli ove la *spoken poetry* si mescolava costantemente a esibizioni di mimo, musica elettronica, jazz, proiezioni, ecc. McGrath, che fa parte del gruppo, ricrea testi drammatici che sono contemporaneamente poesia e teatro in quanto, secondo le sue stesse parole, « On the page these poems are so many unlaidd eggs: demanding voice; demanding meaning; demanding movement. On the page they are symbols of an experience, pointers towards action, concepts of form »<sup>3</sup>. (Questi rilievi, per inciso, mostrano una stretta attinenza con quanto gli studiosi di semiotica teatrale definiscono la « virtualità scenica » insita nel testo drammatico). Mentre Adrian Mitchell, intervistato da George Macbeth durante una trasmissione radiofonica, parla dell'importanza della presenza del pubblico, del condizionamento che essa esercita sul modo di lettura e sulla poesia stessa, che subisce così sempre nuove modifiche improvvisate e che è finita, completa — ma anche esaurita — solo al momento della sua ultima lettura.

Il libro — questi poeti lo dichiarano esplicitamente — non riveste più alcun valore, la poesia vive solo nella sua enunciazione e nell'interazione che si stabilisce fra essa e il suo ascoltatore. La tensione dominante è quella diretta a stabilire un contatto con il pubblico. Quindi ciò che informa e connota questa poesia è una funzione fatica (la funzione linguistica che, secondo Jakobson, verifica e pone in primo piano, fra i sei elementi del modello di comunicazione, quello del *contatto*). La poesia diventa cioè una grande metafora del rapporto mittente-destinatario, di cui attualizza l'interazione profonda<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Citato da M. Horovitz, « Afterwords », in *Poetry of the 'Underground' in Britain*, London, Penguin, 1969, p. 322. Corsivi miei.

<sup>4</sup> È anche facilmente rilevabile una relazione fra questa componente della poesia moderna e le avanguardie storiche (dadaismo,

3. Del resto, se consideriamo i modi innovativi e sperimentali dei due generi confratelli della poesia — il romanzo e il teatro, basati anch'essi sulla parola —, notiamo un'analogia tensione allo scavalco della barriera 'borghese' fra trama-finzione e fruitore passivo; il lettore-spettatore viene infatti sempre più coinvolto nel processo narrativo o rappresentativo. Se sconfiniamo un momento dai limiti geografici (i fenomeni di innovazione profonda si determinano sempre, e si influenzano reciprocamente, a livello internazionale), il teatro degli ultimi cinquant'anni ci mostra un itinerario analogo: da Brecht al *living* agli ultimi *happenings* romani, dal 'teatro epico' inglese agli esperimenti di Luca Ronconi — e gli esempi sarebbero molto più numerosi —, si è teso progressivamente al massimo coinvolgimento dello spettatore, cui oggi non si richiede più una semplice partecipazione intellettuale, ma la condivisione del movimento, l'ingresso concreto nella 'scrittura scenica', ove la scena, in certi casi limite, non esiste più. Quanto al romanzo, da Camus a Robbe-Grillet a Sollers, da Joyce alla Woolf a Faulkner, esso ha dimostrato il progressivo spostamento della *experience* dall'ambito tradizionale della rappresentazione, della mimesi, a quello della illustrazione, un tempo riservato all'*auctoritee*. La narrazione, racconto di fatti, diegesi, è « riassorbita », come dice Genette, « nel discorso presente dello scrittore »<sup>5</sup>, il quale con tale discorso attualizzato nel presente della scrittura fornisce — esige — un aggancio immediato col presente del lettore, a cui *narra* forzandolo a partecipare alla percezione della realtà (all'*experience*) via via *illustrata* da una 'descrizione in situazione' (vedi *école du regard*).

In questa comune tensione dei tre generi al coinvolgimento attivo del fruitore è evidente infine una inevitabile

cubismo, ecc., e tecniche sperimentali più recenti in campo figurativo), che a loro volta mostrano una tendenza a porre l'oggetto d'arte come tramite di discussione del reale, discussione aperta fra artista e pubblico sulla base di una continua interrogazione del mezzo espressivo e del suo volto multiforme.

<sup>5</sup> Si veda G. Genette, « Le frontiere del racconto », in *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani, 1977, p. 290.

commistione dei generi stessi; o, perlomeno, uno sconfinamento continuo dall'uno all'altro. Così mentre il romanzo tende a lacerare il proprio schema narrativo per recuperarlo a un discorso-di-sé che diventa discorso poetico (o, per altra via più popolare, attinge alla più giovane arte del cinema e diventa fumetto), il teatro, nello straniamento esasperato del proprio *medium* tradizionale, ruba alla poesia l'ipnosi, l'estasi, e non mima più una storia, bensì un simbolo, un'allucinazione, un'emozione collettiva di cui il pubblico stesso diventa protagonista; la poesia, infine, tende a trasformare l'esperienza emotiva dell'attimo in un nartrato più esplicito che, anche per l'impossibilità di ri-lettura determinata dalla nuova-antica forma orale, deve catturare l'attenzione e la partecipazione del pubblico mediante una più intensa forza mimetico-rappresentativa, manifestando così di attingere a entrambe le forme 'consorelle' del romanzo e del teatro.

4. Tornando al preteso scavalco del libro, in una poesia continuamente riformulata negli infiniti atti della sua enunciazione, sorge spontanea la domanda su quale può essere la funzione del critico di fronte a un'innovazione tanto radicale da espungere la registrabilità. Egli inevitabilmente, non potendo assistere a tutte le letture-ascolto di una poesia e alle loro varianti, dovrà accontentarsi della pagina — che, nonostante le affermazioni dei novelli bardi degli anni '60, ha comunque fissato la loro piccola epopea ricatturandola alla tradizione scritta e ridimensionandola al gusto e ai valori borghesi dei mass-media correnti.

La pretesa di individuare un minimo comun denominatore nella 'pagina' di questa poesia sarebbe illusoria. Infatti, nel ritorno all'antichissima tradizione orale che li accomuna, questi poeti, a differenza dei loro ispiratori 'formulaici' legati a stilemi e contenuti radicatissimi, manifestano uno svariare di temi e modi espressivi che è il frutto del compromesso su cui si basa la loro poesia-teatro (*corale*, vomitata-mangiata in un rituale che richiede la collettività, ma *pluralizzata* e solipsistica nel suo occulto *pre-farsi*, in cui emerge incoercibilmente l'individuo). Temi comuni ce

ne sono, certo: la guerra, la morte, l'energia animale, la tensione all'amore... Ma sono temi ricorrenti nell'intera storia della parola.

Tuttavia a me è parso, nel ricercare sulla pagina i modi in cui questi contenuti universali si assestano entro le forme espressive, di riscontrare una modalità frequente: la modalità narrativa (ovviamente intesa nella sua accezione più vasta, quella cioè che include sia narrazione sia rappresentazione). Non pretendo, è chiaro, di assumere tale modalità come un'invariante assoluta; ma semplicemente di richiamare l'attenzione sul riproporsi di un modello che, oltre a comprovare la tendenza allo sconfinamento-commistione dei generi cui ho accennato prima, certo bene si adegua all'esigenza del soddisfacimento *immediato* del fruitore di una poesia basata sull'*immediatezza* della comunicazione. Tale forma narrativa recupera spesso una dimensione diaristico-confessionale, torna al personalismo di stampo romantico, che a volte si dichiara (si pensi soltanto a certi titoli di Adrian Henri ove l'autore si nomina), più spesso si maschera, dice 'io' sotto le spoglie di un animale, o assume volti di protagonisti diversi i quali paiono muoversi su un piccolo palcoscenico che ritaglia un momento del quotidiano o assorbe un'intera biografia. Gli esempi sono molti, e testimoniano di una innovazione che si muove nella direzione prevalente di un recupero naturalistico della 'verificabilità' dell'esperienza, attuato nel coinvolgimento del fruitore virtuale o *in praesentia* attraverso una sorta di ostensione mimata dell'esperienza stessa.

5. La mia scelta esemplificativa è caduta su una breve composizione di Tom Raworth e su una poesia di Ted Hughes<sup>6</sup>. Quello che intendo porre in evidenza, in questi due esempi, è la caratteristica comune di un nartrato che si fa mimesi, scena visualizzabile, azione.

<sup>6</sup> Ho ritenuto infatti di scartare esperimenti di esplicita poesia-teatro come quelli di McGrath, di Macbeth o di Hughes stesso, in quanto essi dimostrano ovviamente di per sé la propria qualità drammatica.

La poesia di Raworth rimanda a un quadretto di tipo familiare, presentato secondo il modulo narrativo in cui si alternano « storia » e « discorso » (secondo la distinzione di Benveniste), « narrazione » e « rappresentazione » (secondo quella di Todorov):

## MORNING

she came in laughing his  
 shit's blue and red today those  
 wax crayons he ate last night you know  
 he said eating the cake the  
 first thing nurses learn  
 is how to get rid of an erection say  
 you get one whilst they're shaving  
 you, they give it a knock like  
 this, he flicked his hand and  
 waved it down she  
 screamed, the baby stood in the doorway  
 carrying the cat  
 in the cat's mouth a bird fluttered

La vividezza naturalistica che rimanda al teatro tradizionale emerge proprio dalla rapidità del bozzetto, dalla quasi assenza di segni di interpunzione: il discorso si stempera nella storia e viceversa, il *like this* del 'discorso in situazione' tipicamente teatrale si aggancia al finale narrativo assimilabile a una didascalia da testo drammatico, mentre l'iniziale minuscola e la mancanza del punto finale dilata il tutto in direzione di un passato e un futuro che si intendono recuperati al presente del quadretto stesso; analoga funzione di recupero-immissione nel testo del passato — un passato segnato dalla *quotidianità* — ha il rapido passaggio dal *today* del secondo verso al *last night* del terzo, mentre le scherzose osservazioni del personaggio maschile circa le infermiere rimandano a un'esperienza di ospedale e a una generalizzazione, entrambe decifrate dal lettore-'spettatore' come componenti di un quotidiano consumato universalmente.

Assai più complesso, il testo di Hughes tratta un argomento analogo:

[10]

## LOVESONG

- 1 He loved her and she loved him
- 2 His kisses sucked out her whole past and future or tried to
- 3 He had no other appetite
- 4 She bit him she gnawed him she sucked
- 5 She wanted him complete inside her
- 6 Safe and sure forever and ever
- 7 Their little cries fluttered into the curtains
- 8 Her eyes wanted nothing to get away
- 9 Her looks nailed down his hands his wrists his elbows
- 10 He gripped her hard so that life
- 11 Should not drag her from that moment
- 12 He wanted all future to cease
- 13 He wanted to topple with his arms round her
- 14 Off that moment's brink and into nothing
- 15 Or everlasting or whatever there was
- 16 Her embrace was an immense press
- 17 To print him into her bones
- 18 His smiles were the garrets of a fairy palace
- 19 Where the real world would never come
- 20 Her smiles were spider bites
- 21 So he would lie still till she felt hungry
- 22 His words were occupying armies
- 23 Her laughs were an assassin's attempts
- 24 His looks were bullets daggers of revenge
- 25 Her glances were ghosts in the corner with horrible secrets
- 26 His whispers were whips and jackboots
- 27 Her kisses were lawyers steadily writing
- 28 His caresses were the last hooks of a castaway
- 29 Her love-tricks were the grinding of locks
- 30 And their deep cries crawled over the floors
- 31 Like an animal dragging a great trap
- 32 His promises were the surgeon's gag
- 33 Her promises took the top off his skull
- 34 She would get a brooch made of it
- 35 His vows pulled out all her sinews
- 36 He showed her how to make a love-knot
- 37 Her vows put his eyes in formalin
- 38 At the back of her secret drawer
- 39 Their screams stuck in the wall
- 40 Their heads fell apart into sleep like the two halves
- 41 Of a lopped melon, but love is hard to stop

[11]

42 In their entwined sleep they exchanged arms and legs  
 43 In their dreams their brains took each other hostage

44 In the morning they wore each other's face

Come si vede, il tema è sempre quello del matrimonio, o della convivenza di tipo coniugale; ma mentre *Morning* potrebbe recare come sotto-titolo 'Scena da un matrimonio felice' (con tutta la stereotipia in essa implicata), *Lovesong* potrebbe ri-intitolarsi 'Scene da un matrimonio fallito'. La differenza, ovviamente, non si limita a questo.

Anzitutto, mentre *Morning* utilizza entrambe le modalità del racconto (narrazione e rappresentazione), *Lovesong* si articola esclusivamente sull'asse della storia: lo schema narrativo è evidente nei tempi verbali (passati) e nelle persone pronominali (di terza) tipici della 'storia' secondo Benveniste. Tuttavia è innegabile una suggestione di tipo mimetico. Il lettore non può sottrarsi alla visione mentale di due corpi colluttanti (molto più, a mio parere, di quanto non 'visualizzi' il quadretto familiare di *Morning* o, poniamo, come esempio di forte suggestione iconica, le scene di *The Rime of the Ancient Mariner* di Coleridge). In *Lovesong* si impone cioè, prepotentemente, la *rappresentazione di un'azione*. In cosa consiste la causa di un tale effetto?

Genette dice, in un saggio ove vengono rovesciate le definizioni correnti di 'narrazione' e 'rappresentazione', che nel linguaggio poetico-narrativo la vera rappresentazione (o mimesi, o imitazione) è riscontrabile al livello strettamente narrativo e *non* a quello del discorso riportato; quest'ultimo, infatti, è l'interpolazione di un altro testo, ripetuto o costruito fittiziamente, ma in ogni caso estraneo alla imitazione poetica che è « rappresentare con mezzi verbali una realtà non verbale ». Per dimostrare la qualità eterogenea del discorso riportato, Genette pone l'imitazione letteraria in rapporto con l'imitazione pittorica e porta l'esempio di una natura morta del Seicento olandese che presentasse, in mezzo ad altri oggetti dipinti (*rappresentati*), una conchiglia *vera* (come è vero, nell'intenzione letteraria, il discorso citato fra virgolette). Genette dunque riconduce

il concetto di mimesi alla « rappresentazione di fatti » effettuata mediante la *diegesi*<sup>7</sup> — che è quanto ritroviamo in questa poesia di Hughes.

Ovviamente la qualità *particolarmente* mimetica di *Lovesong* deriva da diversi fattori, che forse val la pena di esaminare:

<sup>7</sup> Genette, nel saggio già citato, riconsidera, sull'argomento, le posizioni di Platone e Aristotele: il primo aveva distinto *diegesis* da *mimesis*, mentre l'altro aveva riportato tutta la poesia alla *mimesis*, o imitazione poetica, distinguendo al suo interno i due modi imitativi, quello diretto (ciò che Platone chiamava « imitazione in senso proprio ») e quello narrativo (o *diegesis*). Dice Genette: « Il racconto 'misto' secondo Platone, cioè il modo di relazione più corrente e più universale, imita alternativamente [...] una materia non verbale che gli tocca rappresentare effettivamente come può, ed una materia verbale che si rappresenta da sola e che egli si accontenta, il più delle volte di *citare*. [...] quando si tratta d'un racconto parzialmente o totalmente fittizio, il lavoro d'invenzione, che riguarda ugualmente i contenuti verbali e non verbali, ha senza dubbio per effetto di mascherare la differenza che separa i due tipi di imitazione, di cui una è, per così dire, in presa diretta, mentre l'altra fa intervenire un sistema di ingranaggi piuttosto complesso. Ammettendo (il che però è difficile), che immaginare degli atti e immaginare delle parole derivi dalla medesima operazione mentale, 'dire' questi atti e dire queste parole forma due operazioni verbali assai differenti. O piuttosto, solo la prima costituisce una vera operazione, un atto di *dizione* in senso platonico, che comporta tutta una serie di trasposizioni e d'equivalenze ed una serie di scelte inevitabili tra gli elementi della *storia* da trascogliere e gli elementi da trascurare tra i diversi punti di vista possibili, ecc. — tutte operazioni evidentemente assenti quando il poeta o lo storico si limitano a trascrivere un discorso. [...] Siamo dunque portati a questa conclusione inattesa, che il solo modo che conosca la letteratura in quanto rappresentazione è il racconto equivalente verbale di eventi non verbali, ed anche di eventi verbali [cioè il discorso indiretto] [...], salvo a sparire in quest'ultimo caso davanti a una citazione diretta in cui s'abolisce ogni funzione rappresentativa, quasi come un oratore giudiziario può interrompere il proprio discorso per lasciare che il tribunale esamini da solo un documento. [...] Platone opponeva *mimesis* a *diegesis* come un'imitazione perfetta ad una imitazione imperfetta; ma l'imitazione perfetta non è più un'imitazione, è la cosa stessa, ed infine la sola imitazione è quella imperfetta. *Mimesis* è *diegesis* ». (Op. cit., pp. 277-279).



1) Anzitutto la costruzione fortemente paratattica, che pone in risalto un serrato alternarsi di azioni e movimenti. La qualità di queste azioni è duplice, fisica e metaforica, entrambe funzionali: la prima (che traspare nei lessemi afferenti all'area del concreto) è funzionale al livello della suggestione visiva; la seconda qualità metaforica (che esamineremo poi in maniera più ravvicinata) è funzionale nella dilatazione temporale dell'azione globale, che chiaramente si riferisce all'intera storia di un rapporto coniugale.

2) Secondo fattore, intensamente interattivo col primo, è l'alternanza fortemente modulare e serrata dei pronomi personali e dei possessivi: il contrappunto ridondante degli *he/she* e *his/her impone*, più che suggerire, la percezione di due personaggi-protagonisti, sia pure mossi, nella loro frenetica azione, da una voce narrante — sorta di burattinaio trascendente-immanente che illustra e pone in essere i loro gesti.

3) Terza componente è quella di una struttura triadica (tre « azioni » — in senso barthesiano — più una conclusione) assimilabile sia alla struttura narrativa (triadica secondo gran parte dei narratologi, a partire da Aristotele)<sup>8</sup>, sia a quella drammaturgica dei tre atti.

Esaminiamo brevemente la poesia secondo questa tripartizione e nella sua corrispondenza al modello narrativo e drammaturgico.

<sup>8</sup> A proposito della struttura triadica del *récit*, è utile la puntualizzazione fattane da C. Segre, sulla traccia dello schema-matrice di Bremond. Dice infatti Segre: « Narrativamente, gli elementi iniziali (virtualità) e terminali (scopo raggiunto) possono avere una consistenza anche minima; il primo può benissimo non essere enunciato, ed essere di fatto inglobato nell'elemento mediano (attualizzazione). Direi dunque che lo schema-matrice di Bremond andrebbe trasformato in questo modo:

(virtualità) → attualizzazione → (scopo raggiunto)

così da indicare che il *récit*, nella forma più astratta possibile, si identifica con l'elemento mediano, anche se gli altri due elementi sono le condizioni necessarie per la sua sussistenza ». *Le strutture e il tempo*, Torino, Einaudi, 1974, p. 39.

I. Il primo blocco di versi (≈ 'virtualità' ≈ atto primo del dramma) presenta una situazione di possesso reciproco totalizzante, configurata nel sogno dell'ingordigia (è, quest'ultimo, uno dei tanti occorrimenti del paradigma dell'Eros orale di cui il macrotesto di Hughes trabocca). La virtualità (lo scopo da raggiungere) è un utopistico assoluto. Questa prima fase, incentrata sulla metafora dell'inghiottimento reciproco, si conclude con la rappresentazione (sempre in chiave diegetica) di un'espressione sonora da parte dei due personaggi: « <sup>7</sup> Their little cries fluttered into the curtains ». Su quel *curtains*, suggestivo di un sipario calante, si chiude il 'primo atto'.

II. La parte centrale è la più estesa e articolata, secondo la stessa modalità della *attualizzazione* in narrativa<sup>9</sup> e della tragedia<sup>10</sup>. La struttura grafica dei versi non registra uno stacco che al verso « <sup>39</sup> Their screams stuck in the wall » (in evidente parallelismo con « <sup>7</sup> Their little cries fluttered into the curtains » in chiusura del primo blocco); ma, per via analogica, noi possiamo individuare una pausa logica in coincidenza con un altro occorrimento di quanto ho definito 'la rappresentazione di un'espressione sonora dei due personaggi', e cioè ai versi « <sup>30</sup> And their deep cries crawled over the floors / <sup>31</sup> Like an animal dragging a great trap ». Ciascun settore della triade narrativa, cioè, si concluderebbe con una sorta di commento dei protagonisti, commento metaforizzato nei <sup>7</sup> *little cries*, <sup>30</sup> *deep cries* e <sup>39</sup> *screams*, rappresentativi, nella successione del 'narrato', del graduale deterioramento del rapporto (i primi infatti connotano la gioia del trasporto erotico, i secondi il peso di un legame

<sup>9</sup> V. nota precedente.

<sup>10</sup> Cfr. gli studi di A. C. Bradley sulla tragedia (*Shakespearean Tragedy*, London 1962 (1904)), che confermano come nella struttura della tragedia in generale, e di quella shakesperiana in particolare, la parte corrispondente al nucleo degli avvenimenti (« sviluppo ») occupi i tre atti centrali, oltre a una notevole parte del primo e del quinto, mentre la parte iniziale (« rivelazione della situazione ») e quella finale (« esito ») siano ridotte al minimo.

associato alla trappola, i terzi l'invischiamento — cfr. <sup>39</sup> *stuck* — definitivo e mortale). Il taglio fra il secondo e il terzo blocco narrativo appare giustificato anche dalla differenza qualitativa delle metafore del terzo blocco, modulate entro un'unica chiave isotopica.

Nella parte centrale così ritagliata, assistiamo a un progressivo deterioramento del rapporto a due, ove la tensione verso il possesso assoluto degenera gradualmente nell'oppressione reciproca e infine in guerra aperta. Possiamo cioè distinguere qui due sequenze, *opprimere* e *odiare*, ciascuna spezzettata entro catalisi metaforiche la cui ridondanza ed efficacia significativa concorrono appunto alla produzione semantica delle due sequenze (sto avvalendomi, qui, della terminologia di Barthes<sup>11</sup>). La prima, *opprimere* (di cui è già presente qualche allusione nel primo blocco), rimanda sostanzialmente all'esclusivismo totalizzante dell'amore, che vuole isolare l'altro dal resto del mondo; si noti come tale isotopia si intersechi con quelle, analoghe, del *preservare* e del *conservare* facenti capo alla feroce avarizia del possessivismo e al suo orrore dello spreco (cfr. ad esempio vv. 5-6, 8, 10-11, 21). Da questa fase si passa poi a quella dell'odio, nel trapasso appena percettibile da «<sup>20</sup> Her smiles were spider bites / <sup>21</sup> So he would lie still till she felt hungry » (le manifestazioni affettuose sono già « morsi di ragno », sia pure prodigate ancora nel segno del calcolo sentimentale) a «<sup>22</sup> His words were occupying armies » (ove la guerra è ormai in atto). Le metafore che seguono presentano, più di quelle precedenti, una funzione di aggancio all'asse temporale narrativo della *fabula*; questo infatti, che prima appariva bloccato in un presente da cui veniva forzatamente escluso ogni passato e futuro (cfr. vv. 2 e 10-12), ora viene dilatato nella suggestione di più fasi distanziate: prima, *a*) quella protratta di un dissidio sotterraneo — manifestato nella serie ridondante di catalisi

<sup>11</sup> Terminologia relativa al noto saggio barthesiano « Introduzione all'analisi strutturale dei racconti », in *L'analisi del racconto*, op. cit.

metaforiche della guerra —, poi *b*) la fase di un tentativo — o tentazione — di separazione legale (i <sup>27</sup> *lawyers steadily writing* la connotano prepotentemente), cui segue *c*) una ripresa forzosa del rapporto («<sup>28</sup> the last hooks of a cast-away »), e infine *d*) un nuovo fallimento («<sup>29</sup> the grinding of locks ») psicologicamente rifiutato sulla base di inganni meschini («<sup>29</sup> lovetricks »). I gridolini aerei («<sup>7</sup> little cries ») dell'eccitazione si sono ora trasformati nei gemiti profondi («<sup>30</sup> deep cries ») che, strisciando sul pavimento come un animale trainante la propria stessa trappola, concludono la sequenza centrale.

III. Il terzo blocco illustra una fase del rapporto ormai priva di sbocchi. Il logoramento definitivo dei sentimenti pone i due personaggi sulla scena agghiacciante di una sala operatoria, ove voti e promesse rivelano l'unica intenzione (e/o l'unico risultato) di un orrendo squartamento reciproco. La teatralizzazione del senso raggiunge qui — ma anche altrove — un'intensità rappresentativa direttamente proporzionale al realismo iconico delle metafore.

L'epilogo segna la cessazione della lotta, perlomeno a livello conscio, la rassegnazione. Al termine della lunga notte d'amore e di guerra che costituisce la storia del loro matrimonio, i due personaggi si staccano (<sup>40</sup> *fell apart*); ma poiché <sup>41</sup> « love is hard to stop » (ed è questa l'unica intrusione dell' 'autore onnisciente', non a caso al presente e preceduta dall'unica virgola dell'intera composizione), non si separano, condannati a un'abitudine che li ha resi ormai rassomiglianti. Nel sonno essi continuano a scambiarsi odio (cfr. v. 43); ma è un odio diventato ormai consuetudine quasi amata, tenerezza, perché ciascuno fa parte dell'altro e, come spesso accade a certi vecchi coniugi, i tratti dei loro volti hanno assunto fattezze percettibilmente simili. Il segno formale di questa assimilazione, e della implicita accettazione del rapporto così assestato, è riscontrabile nel quadruplicato *their* (vv. 40, 42 e 43) e nei due *they* (vv. 42 e 44) che sostituiscono i singolari fortemente individualizzanti (*he, she, his, her*) ossessivamente alternantisi nei tre blocchi narrativi. I due, singoli nella tensione alla totalità

e alla sopraffazione reciproca, si sono staccati (<sub>40</sub> *fell apart*); ma per diventare uno, nella rassegnata notte della vecchiaia che li rende somiglianti.

Si può azzardare che, in questa composizione dolce-amara del lungo conflitto coniugale, il lettore-ascoltatore visualizza una scena di *stasi*, in opposizione all'esagitata azione precedente. Ciò si spiega col fatto che la 'chiusa' è narrativo-iconica, attinge cioè più sottilmente al modulo descrittivo (quello che Genette chiama « descrizione » in opposizione alla « narrazione » in senso stretto), e il momento descritto si prolunga nella continuità di una situazione statica fissabile in un fotogramma. La serie triadica precedente attinge invece eminentemente al modulo narrativo-rappresentativo, quell'unico cioè che — sempre secondo l'acuta precisazione di Genette — dà conto del succedersi delle azioni ed è quindi veramente mimetico.

In entrambi i casi comunque si verifica ciò che ho definito la teatralizzazione del senso. Siano corpi in movimento, emblematici di una storia, sia un epilogo in chiave iconica, la struttura poetica sconfina nella struttura narrativa, le funzioni attanziali nella drammatizzazione e l'ordito metaforico, partecipe di entrambe, rimanda prepotentemente a una successione scenografica che è rapida e contratta per la concentrazione testuale, ma dilatabile quanto l'immaginazione dello stesso lettore-spettatore di un romanzo o un dramma lo consente.

ALLITERATION, ASSONANCE AND PHONOSYMBOLISM  
IN TED HUGHES'S « THE HAWK IN THE RAIN »

di  
ROSANNA AUTERA JOHNSON  
Pisa

Before giving an analysis of Ted Hughes's « The Hawk in the Rain », it will be useful to provide the full text, with phonetic transcriptions. Italian readers may find it useful to have a literal translation of the poem, which is given below:

THE HAWK IN THE RAIN  
(published 1957)

- 1 I drown in the drumming ploughland, I drag up  
ai draun in ðə drʌmɪŋ plaulænd ai dræg ʌp
- 2 Heel after heel from the swallowing of the earth's mouth,  
hi:l a:ftə hi:l frəm ðə swɒləʊɪŋ əv ði ə:θs mauθ
- 3 From clay that clutches my each step to the ankle  
frəm kleɪ ðæt klatʃɪz maɪ i:tʃ stɛp tə ði æŋkl
- 4 With the habit of the dogged grave, but the hawk  
wɪð ðə hæbɪt əv ðə dɒɡɪd greɪv bət ðə hɔ:k
- 5 Effortlessly at height hangs his still eye.  
ɛfətɫəsli ət haɪt hænz hɪz stɪl aɪ
- 6 His wings hold all creation in a weightless quiet,  
hɪz wɪnz həʊld ɔ:l kri:ʃən ɪn ə weɪtlɪs kwaɪət  
stedɪ əz ə həlu:sɪneɪʃən ɪn ðə strɪ:mɪŋ ə
- 7 Steady as a hallucination in the streaming air.
- 8 While banging wind kills these stubborn hedges,  
waɪl bænɪŋ wɪnd kɪlz ði:z stʌbən hedʒɪz
- 9 Thumbs my eyes, throws my breath, tackles my heart,  
θʌmz maɪ aɪz θrəʊz maɪ breθ tækɫz maɪ hɑ:t

- 10 And rain hacks my head to the bone, the hawk hangs  
 ǎnd rein hæks mai hed tǎ ðǎ bǎun ðǎ hǎ:k hæŋz
- 11 The diamond point of will that polestars  
 ðǎ daiǎmǎnd pǔint ǎv wil ðǎt pǔulstǎ:z
- 12 The sea drowner's endurance: and I,  
 ðǎ si: draunǎz indjuǎrǎns ǎnd ai
- 13 Bloodily grabbed dazed last-moment-counting  
 blǎdili grǎbd deizd la:st-mǎumǎnt-kauntŋ
- 14 Morsel in the earth's mouth, strain towards the master-  
 mǔ:sl in ði ǎ:θs mauθ strein tǎwǔ:dz ðǎ ma:stǎ
- 15 Fulcrum of violence where the hawk hangs still.  
 fulkrǎm ǎv vaiǎlǎns wǎǎ ðǎ hǎ:k hæŋz stil
- 16 That maybe in his own time meets the weather  
 ðǎt meibi: in hiz ǎun taim mi:ts ðǎ weðǎ
- 17 Coming the wrong way, suffers the air, hurled upside down,  
 kǎmiŋ ðǎ rǔŋ wei sǎfǎz ði ǎǎ hǎ:ld ǎpsaid daun
- 18 Fall from his eye, the ponderous shires crash on him,  
 fǔ:l frǎm hiz ai ðǎ pǔndǎrǎs ʃaiǎz krǎf ǔn him
- 19 The horizon trap him; the round angelic eye  
 ðǎ hǎraizǎn trǎp him ðǎ raund ǎndzǎlik ai
- 20 Smashed, mix his heart's blood with the mire of the land.  
 smǎft miks hiz hǎ:ts blǎd wið ðǎ maiǎr ǎv ðǎ lǎnd.

#### IL FALCO NELLA PIOGGIA

Annego nella terra tambureggiante da arare, trascino su  
 Tacco dopo tacco dall'inghiottire della bocca della terra,  
 Dall'argilla che s'afferra ad ogni mio passo fino alla caviglia  
 Con l'abitudine della tomba testarda, ma il falco

Senza sforzo all'altezza pende il suo immobile occhio.  
 Le sue ali tengono tutto il creato in una quiete senza peso,  
 Fermo come un'allucinazione nell'aria che fluisce.  
 Mentre l'aria sbatacchiante uccide queste siepi ostinate,

Mette i pollici nei miei occhi, getta il mio fiato, fa cadere il mio  
 [cuore,

E la pioggia colpisce la mia testa sino all'osso, il falco pende  
 Il punto di diamante della volontà che agisce da stella polare  
 Alla resistenza dell'annegando in mare: ed io,

Acciuffato sanguinosamente, stupito, che conteggio il mio ultimo  
 [momento

Boccone nella bocca della terra, mi sforzo verso il fulcro maestrale  
 Di violenza dove il falco pende immobile.  
 Che forse quando arriva la sua ora incontra le intemperie

Che vengono dalla parte sbagliata, soffre l'aria, lanciato per rovescio  
 Cadrà dal suo occhio, le contee ponderose si precipitano su di lui,  
 L'orizzonte lo intrappoli, il tondo occhio angelico  
 Schiacciato, mescoli il sangue del suo cuore con la fanghiglia della  
 [terra.

« The Hawk in the Rain », the title poem of Hughes's first collection, displays a struggle between the natural elements, on one hand, and living creatures — the hawk and the human speaker — on the other<sup>1</sup>. This is basically a struggle for life against forces which immediately offer a threat of death. The poem's focus shifts, in a zig-zag movement, from the *I* of the poetic speaker to the *he* of the hawk, and back again. These two 'actors' face the same hostile natural elements — the earth, the rain and the wind. Right through the first four verses there is a contrast between the two allied living 'actors', in the sense that the *I* has great difficulty in resisting the attacks of the elements, and must «<sub>14</sub> strain » to overcome them, whereas the hawk does so «<sub>5</sub> Effortlessly ». But in the last verse the complete mastery of the hawk over the natural elements is reversed, and he dies, reabsorbed by the land.

In many ways the poem follows a circular path, since the threat offered to life at the beginning — « *I drown in the drumming ploughland* » — is actually fulfilled against the hawk in the last line, where he is seen to « mix his heart's blood with the mire of the land ». The same syllable, « land », signifying the substance into which life will finally be absorbed, ends both phrases. In the first line death is threatened by the « drumming ploughland »,

<sup>1</sup> « The Hawk in the Rain » has already been discussed in structural terms — on a prevalently semantic basis — in my *Ted Hughes's « The Hawk in the Rain » and « The Jaguar »* (Pisa, Editrice Tecnico Scientifica, 1978), where some of the topics only touched on here are analysed in greater detail.

which implies that the rain is falling on it, as does the verb « drown », and in the last line the « heart's blood » of the hawk is mixed with « mire » — with a combination of earth and rain. Throughout the poem death is threatened as a movement in a downward direction, so that the victory of the hostile elements will take the form of gravity.

The hawk and the speaker are both positive 'actors' because they display will and effort in resisting the necessity of the earth, and there is a very similar articulation of them in bodily terms. The parts of the hawk's body which are named are « eye » in lines 5, 18 and 19, « wings » in line 6 and « heart's blood » in line 20. After an initial mention of contact with the earth through « Heel » and « ankle » in lines 2 and 4, the speaker is named through « eyes », « breath » (like the hawk's « wings », « breath » provides contact with air) and « heart », all in line 9, and then « Blood » in « Bloodily » in line 13. Thus one similar and three identical parts of the body are named in an identical order. Besides this, the effort of the speaker always tends in an upward direction — « I drag up » in line 1, and « I [...] strain towards the master- / Fulcrum of violence where the hawk hangs still » in lines 14 and 15, while the victorious hawk of the first four verses is always associated with height, as in « at height » in line 5 and « polestars » in line 11. By contrast, the natural elements all work in a downwards direction, and this is given a precise anthropomorphic form, that of « the swallowing of the earth's mouth » in line 2. This image is reiterated in line 14, where the poetic speaker becomes a « last-moment-counting / Morsel in the earth's mouth ». Thus the fundamental bodily opposition is that between the positive « eye », especially that of the hawk, and the negative mouth of the earth.

The first of these is modelled as the centre of a universe controlled by the hawk, since he « <sup>11-12</sup> polestars / The sea-drowner's endurance », and the hawk's energy is that of *will* which is presented as *hard* and *concentrated* in lines 10-11, « the hawk hangs / The diamond point of will ». This positive system is opposed by the enclosing

system of the earth, first seen in « the *swallowing* of the earth's *mouth* » and then in « <sup>19</sup> The horizon trap him ». Its energy is that of *necessity* acting through gravity, and, instead of being hard and concentrated, it is *yielding* and *diffuse* in the sense that it makes living creatures sink into it and is found everywhere — wherever gravity overcomes resistance to itself. Thus, during the defeat of the hawk in the last verse, « <sup>18</sup> the ponderous shires crash on him »; an enormous mass of earth destroys him and its weight acts against him in a reversed perspective which now situates the hawk not « at height », but below the destructive weight of « ponderous shires ».

The importance of the eye in this poem is confirmed by the fact that the hawk is associated twice with sources of light in lines 11-12, where he is said to be « The *diamond* point of will that *polestars* / The sea drowner's endurance ». On the other hand, the cruel necessity of the earth and its allies, the rain and wind, is not only irrational, in the sense that it malignly « *clutches* my each step » in line 3, without having any reason for attacking the speaker, but it also attempts to blind its living 'enemies'. The attack of the wind against the speaker in lines 8-10 takes place in three stages — against « eyes », « breath » and « heart ». The first part named is « my eyes », which the wind « thumbs », as if to put them out. Similarly, the first part of the hawk's body to be named and then re-named during his defeat in lines 16-20 is his « eye » in lines 18 and 19. In line 18 he is seen to « Fall from his eye », recalling « his *still* eye » in line 5, as if the eye gave absolute stability and a centre to the hawk's universe, and in lines 19-20 we discover his final defeat in « the round angelic eye / Smashed ». Here the 'smashing' of the « angelic eye » is a desecration and degradation of what had been « at height », and it is also a blinding of what had symbolically reflected and given light as « diamond » and « polestar[ ] ».

Alliteration and assonance are used throughout the poem, very often together. In the first line, for example, « I drown in the drumming ploughland, I drag up[ai draun

in ðə 'drʌmiŋ 'plaulænd ai dræg ʌp] », initial [dr], the voiced post-alveolar affricate, is found three times in initial position, in [draun, drʌmiŋ, dræg]. Besides this, all three nasals are found post-vocally, in « drown [draun] », « drumming ['drʌmiŋ] » and « ploughland ['plaulænd] », and [p] occurs in « ploughland » and « up [ʌp] ». The sequence of prominent vowels is [ai, au, ʌ, au, æ, ai, æ, ʌ], in which all four vocalic elements [ai, au, æ, ʌ] occur twice. The result is a phonic texture of extreme compactness, and it is made all the more so by the fact that these vowels, or their starting point, in the case of diphthongs, are open in every case, with the tongue low in the mouth.

Another kind of effect typical of Hughes is seen in line 13, « Bloodily grabbed dazed last-moment-counting ['blʌdili græbd deizd la:st-məʊmənt-kauntiŋ] ». Here, all the stressed syllables (except [məʊ] in « moment ») are closed by a consonant — in all cases but the first by two consonants — « Blood- [blʌd] », « grabbed [græbd] », « dazed [deizd] », « last [la:st] » and « count- [kaunt] ». Phonosymbolically, this means an extremely difficult, tense, obstructed pronunciation, corresponding perfectly to the situation of a drowning person who is unable to breathe. This situation of tension is greatly increased by the fact that the prominent vowels are all different from each other — [ʌ, æ, ei, a:, əu, au]. This great variety of vowels is compensated for by the repetition of consonants. In particular, most of the syllables end with an alveolar plosive; final [d] is found in « Blood [blʌd] », « grabbed [græbd] » and « dazed [deizd] », and final [t] in « moment ['məʊmənt] » and « count- [kaunt] ». The first half of the line, « Bloodily grabbed dazed ['blʌdili græbd deizd] » contains voiced consonants only, none of them nasals, while the second half, « last-moment-counting [,la:st-məʊmənt-kauntiŋ] » contains only nasals plus voiceless consonants.

We have already seen that the first line contains three prominent [dr] affricates, and eight prominent open vowels, where the tongue is held low in the mouth. Phonosymbolically, the first feature corresponds to the 'wetness' of the earth, since the tongue is brought repeatedly into contact

with a considerable area of the hard palate, while the second feature corresponds to the 'lowness' of the earth, with respect to the hawk (afterwards explicitly said to be « at height ») which is the subject of the poem. This effect of wetness returns in lines 18-20, where we find contact or near-contact covering a large area of the palate and teeth ridge in four affricates and fricatives — [dʒ] in « angelic [æŋ'dʒelik] », and [ʃ] in « shires [ʃaiəz] », « crash [kræʃ] » and « smashed [smæʃt] ».

Comparative analysis between this poem and a sample of twenty other poems in the same collection containing over 10,000 phonemes has been carried out according to the methodology already described in the communication by Anthony Johnson. The differences between the numbers of phonemes expected and those actually present offered the most reliable picture obtainable of the specific phonetic characteristics of the poem. The most favoured consonants were shown to be [h], which occurred thirteen times<sup>2</sup> more often than expected, and [m], which occurred twelve times more. It is striking that the first of these, [h], is the first phoneme in « hawk [hɔ:k] », while the other, [m], is the first phoneme in « mouth [mauθ] », the part of the earth which eventually 'drowns' the hawk by 'swallowing' him in « mire ». Both these consonants — especially [h] — give rise to much alliteration, and they may be considered to have generated much of the phonetic texture. Examples of alliteration with [h] include: « Heel after heel » in line 2, « hawk / Effortlessly at height hangs his still eye » in lines 4-5, « hacks my head » in line 10, and « hawk hangs » in lines 10 and 15, while examples of alliteration with [m] include « last-moment-counting / Morsel in the earth's mouth », « strain towards the master- / Fulcrum » in lines 13-15, « maybe in his own time meets » in line 16, and « Smashed, mix his heart's blood with the mire » in line 20. There is an evident and progressive shift throughout the

<sup>2</sup> Differences between actual occurrences and occurrences expected, which are given in Column 6 of Table 2 in the Statistical Appendix, have been approximated here to the nearest integer.

poem from alliteration with [h] to alliteration with [m] (and, in general, the frequency of [m] rises while that of [h] falls); this phenomenon partly reflects and, more significantly, *anticipates* the shift in the actantial situation (the 'balance of power') between hawk and earth, which only becomes semantically favourable to the earth in the last four lines.

Although not all the words in the poem conform to a positive distribution of [h] and a negative one of [m], in a clear majority of cases (22 out of 26, including 13 lexemes out of 17), [h] is found as the first phoneme in words belonging to the semantic field of the male hawk, who represents will, vision and hardness, while, in a clear majority of cases, 11 out of 16, lexical items containing [m] fall within the semantic field of the 'female' earth, which represents necessity, blindness and yielding tactile qualities.

The slipperiness and stickiness of mud is admirably conveyed in line 3, « From clay that clutches my each step to the ankle [frəm klei ðət 'klAtʃiz mai i:tʃ step tə ði 'æŋkl] », by the combination of [k] with [l], and its wetness by the affricate [tʃ]. In this connection it must also be recalled that the consonants during whose pronunciation contact occurs furthest back — closest to the throat — are the velars [k, g, ŋ]. The three occurrences of [k] and the one occurrence of [ŋ] in this line therefore phonosymbolise the meaning of the immediately preceding phrase, «<sub>2</sub> the swallowing of the earth's mouth ».

A similar division to that between [h] and [m] is found between two of the three most favoured vowel elements — [ai], found eight times more than expected, and [au], three times more than expected. The first of these diphthongs is directed upwards and forwards within the mouth, and the second backwards towards the throat; in 17 cases out of 22 [ai] belongs to the semantic field of the hawk, and in 7 cases out of 8 [au] belongs to the semantic field of the earth.

The remaining vowel in the most favoured group is [æ], which occurs eight times more than expected. This vowel is found closely related to a velar consonant ten

times out of sixteen. This combination gives the best possible physical representation of swallowing, by juxtaposing the maximum opening of the jaws with contact between tongue and soft palate. This situation is shared by « drag [dræg] », « ankle ['æŋkl] », « hangs [hæŋz] » three times, « banging ['bæŋɪŋ] », « tackles ['tæklz] », « hacks [hæks] », « grabbed [græbd] » and « crash [kræʃ] ». In fact, the peculiar choice of the verb « hangs » may be said in this sense to anticipate or 'predict' the final swallowing of the hawk by the earth. The word « hangs [hæŋz] » begins with the 'breathing' (in the phonetic sense, of fortis pronunciation, whose most perfect realisation occurs with [h]) typical of the hawk, but then has [æ], with the widest opening of the jaws available in English, and the tongue then moves to the very back of the mouth, to a 'swallowing' position, for [ŋ].

The relevance of the 'menacing' overtones of « hangs » is confirmed by the reference to « dogged grave », with two more velars, both [g], just before the first appearance of the hawk in line 4, and by the very negative connotations of the verb 'hang', which may denote an act of suspension or hovering in air, but on other occasions points to a violent death. In its first appearance in this poem, in fact, « hangs » is used transitively, in « hangs his still eye », an expression which carries an objective threat to the organ of sight. We need only turn to a poem published in Hughes's second collection, *Lupercal* (1960), « November », to find this association made explicit. Here, after a reference to «<sub>7</sub> the hill's *hanging* silence », the poetic speaker discovers on that same «<sub>30</sub> hill » that «<sub>34</sub> The keeper's *gibbet* had owls and *hawks* / <sub>35</sub> By the neck »; in other words, the hawks had been killed by *hanging*.

It may lastly be noted that the three most favoured vowels or diphthongs in the poem — [æ, ai, au] — are the three possessing the widest jaw-opening available in English (at least as regards the initial stage of pronunciation). They may thus be related in a more general sense to a phonosymbolic representation of a danger of being swallowed.

## STATISTICAL APPENDIX

The two tables which follow present a statistical analysis which offers a comparison between « The Hawk in the Rain » and a sample of twenty poems included in *The Hawk in the Rain*. The sharing of various features between « The Hawk in the Rain » and « Wind » — poems in both of which birds, or a bird, are attacked by a violent wind, and are eventually, or immediately, overcome by it — made each unsuitable for comparison with the other, since these common features may well have been phonosymbolised in both. Thus the comparative sample of 20 poems comprising 10,009 phoneme realisations was obtained by subtracting these two poems from the total sample of 22 poems comprising 11,311 phoneme realisations.

Table 1 gives a breakdown of the total sample, and Table 2 analyses the phonetic texture of « The Hawk in the Rain » by comparison with the 20-poem sample.

TABLE 1: STATISTICAL SAMPLE

The total sample investigated is shown here, with the phoneme count for each poem, and the number of lines it contains. The total sample includes « The Hawk in the Rain » and « Wind », which were then subtracted from the sample for comparative purposes. The edition used is *The Hawk in the Rain*, London, Faber, 1957, except that the revised (1967) version of « Wind » has been adopted.

Title of poem	Page number	Number of phonemes realised	Length of poem in lines
1. « The Hawk in the Rain »	11	611	20
2. « The Jaguar »	12	578	20
3. « Macaw and Little Miss »	13	942	32
4. « The Thought-Fox »	14	502	24
5. « The Horses »	15	977	38
6. « Parlour-Piece »	20	170	8
7. « Secretary »	21	329	12
8. « Soliloquy of a Misanthrope »	22	313	12
9. « The Dove Breeder »	23	305	17
10. « A Modest Proposal »	25	659	24
11. « Incompatibilities »	26	487	20
12. « September »	27	338	16
13. « Two Phases »	29	289	20
14. « The Decay of Vanity »	30	424	15
15. « The Conversion of the Reverend Skinner »	32	502	18
16. « Complaint »	33	440	15
17. « Phaetons »	34	257	10
18. « The Man Seeking Experience Enquires His Way of a Drop of Water »	37	999	36
19. « Meeting »	39	403	18
20. « Wind »	40	691	24
21. « October Dawn »	41	446	20
22. « Roarers in a Ring »	42	649	36
		11311	455



TABLE 2: PHONEMIC ANALYSIS OF « THE HAWK IN THE RAIN »

In this table the phonetic texture of « The Hawk in the Rain » (611 phonemic realisations) is compared with that of a sample of 20 poems (10,009 realisations) in the same collection.

COLUMN 1	COLUMN 2	COLUMN 3	COLUMN 4	COLUMN 5	COLUMN 6	COLUMN 7	COLUMN 8	COLUMN 9	COLUMN 10
Phonemes realised	Number in sample (20 poems)	Frequency in sample (20 poems)	Occurrences expected	Actual occurrences	Difference (Col. 5 - Col. 4)	Ratio (%) (Col. 5 + Col. 4)	Frequency in « The Hawk..... »	Frequency in whole sample	R.P. gen. frequency (D. Fry)
[m]	266	2.66	16.24	28	+ 11.76	172.44	4.58	2.71	3.22
[n]	691	6.90	42.18	33	- 9.18	78.23	5.40	6.92	7.58
[ŋ]	151	1.51	9.22	13	+ 3.78	141.03	2.13	1.57	1.15
Total	1108	11.07	67.64	74	+ 6.36	109.41	12.11	11.21	11.95
[p]	163	1.63	9.95	8	- 1.95	80.40	1.31	1.58	1.78
[b]	189	1.89	11.54	10	- 1.54	86.68	1.64	1.92	1.97
Total	352	3.52	21.49	18	- 3.49	83.38	2.95	3.50	3.75
[θ]	44	0.44	2.69	7	+ 4.31	260.61	1.15	0.48	0.37
[ð]	372	3.72	22.71	30	+ 7.29	132.11	4.91	3.82	3.56
Total	416	4.16	25.39	37	+ 11.61	145.70	6.06	4.30	3.93
[f]	182	1.82	11.11	8	- 3.11	72.61	1.31	1.79	1.79
[v]	167	1.67	10.19	7	- 3.19	68.66	1.15	1.61	2.00
Total	349	3.49	21.30	15	- 8.30	70.41	2.45	3.40	3.79
[t]	693	6.92	42.30	34	- 6.30	80.37	5.56	6.77	6.42
[d]	520	5.22	31.74	28	- 3.74	88.21	4.58	5.23	5.14
Total	1213	12.12	74.05	62	- 12.05	83.73	11.46	12.01	11.56
[s]	530	5.30	32.35	28	- 4.35	86.54	4.58	5.19	4.81
[z]	332	3.32	20.27	25	+ 4.73	123.35	4.09	3.33	2.46
Total	862	8.61	52.62	53	+ 0.38	100.72	8.67	8.52	7.27
[ʃ]	66	0.66	4.03	5	+ 0.97	124.10	0.82	0.65	0.96
[ʒ]	2	0.02	0.12	—	- 0.12	—	—	0.02	0.10
Total	68	0.68	4.15	5	+ 0.85	120.45	0.82	0.67	1.06
[tʃ]	57	0.57	3.48	2	- 1.48	57.48	0.33	0.55	0.41
[dʒ]	45	0.45	2.75	2	- 0.75	72.81	0.33	0.42	0.60
Total	102	1.02	6.23	4	- 2.23	64.24	0.65	0.97	1.01
[k]	320	3.20	19.53	17	- 2.53	87.03	2.78	3.17	3.09
[g]	90	0.90	5.49	4	- 1.49	72.81	0.65	0.90	1.05
Total	410	4.10	25.03	21	- 4.03	83.90	3.44	4.08	4.14
[w]	199	1.99	12.15	13	+ 0.85	107.01	2.13	2.48	2.81
[j]	49	0.49	2.99	1	- 1.99	33.43	0.16	0.45	0.88
Total	248	2.48	15.14	14	- 1.14	92.48	2.29	2.93	3.69
[l]	527	5.27	32.17	32	- 0.17	99.47	5.24	5.28	3.66
[r]	391	3.91	23.87	24	+ 0.13	100.55	3.93	3.93	3.51
Total	918	9.17	56.04	56	- 0.04	99.93	9.17	9.21	7.17

ALLITERATION, ASSONANCE AND PHONOSYMBOLISM  
IN TED HUGHES'S « WIND »

di  
SUSAN PAYNE BATTIGLIA  
Firenze

« Wind » is one of the poems in *The Hawk in the Rain* in which Ted Hughes's craftsmanship is seen at its best. A natural phenomenon — wind in a country setting among hills — is brought alive and is made to seem not a passing, casual event, but a primordial happening of cosmic significance. Much of the total effect obtained by the poem can be attributed to its phonosymbolic techniques. Here is the transcribed text:

WIND  
(published 1957: text of 1972)

- 1 This house has been far out at sea all night,  
ðis haus hæz bi:n fa:r aut ət si: ɔ:l nait
- 2 The woods crashing through darkness, the booming hills,  
ðə wudz kræʃɪŋ θru: da:knis ðə bu:miŋ hilz
- 3 Winds stampeding the fields under the window  
windz stæmpi:diŋ ðə fi:ldz ʌndə ðə windəu
- 4 Floundering black astride and blinding wet  
flaundəriŋ blæk əstraɪd ənd blaɪndɪŋ wet
- 5 Till day rose; then under an orange sky  
tɪl dei rəʊz ðən ʌndər ən ɔrɪndʒ skai
- 6 The hills had new places, and wind wielded  
ðə hilz hæd nju: pleɪsɪz ənd wɪnd wi:lɪdɪd
- 7 Blade-light, luminous black and emerald,  
bleɪd-laɪt lu:mɪnəs blæk ənd ɛmərəld
- 8 Flexing like the lens of a mad eye.  
fleksiŋ laɪk ðə lenz əv ə mæd ai

- 9 At noon, I scaled along the house-side as far as  
ət nu:n ai skeild əlɔŋ ðə haus-said əz fa:r əz
- 10 The coal-house door. Once I looked up -  
ðə kaul-haus dɔ: wʌns ai lukt ʌp
- 11 Through the brunt wind that dented the balls of my eyes  
θru: ðə brʌnt wind ðət dentid ðə bɔ:lz əv mai aiz
- 12 The tent of the hills drummed and strained its guyrope,  
ðə tent əv ðə hilz drʌmd ənd streind its gairəʊp
- 13 The fields quivering, the skyline a grimace,  
ðə fi:ldz kwivəriŋ ðə skailain ə grimeis
- 14 At any second to bang and vanish with a flap:  
ət eni sekənd tə bæŋ ənd vənɪʃ wið ə flæp
- 15 The wind flung a magpie away and a black-  
ðə wind flʌŋ ə mægpaɪ əwei ənd ə blæk
- 16 Back gull bent like an iron bar slowly. The house  
bæk ɡʌl bent laik ən aɪən bɑ: sləʊli ðə haus
- 17 Rang like some fine green goblet in the note  
ræŋ laik sʌm faɪn gri:n ɡɒblɪt ɪn ðə nəʊt
- 18 That any second would shatter it. Now deep  
ðət eni sekənd wʊd ʃætər ɪt nəʊ di:p
- 19 In chairs, in front of the great fire, we grip  
ɪn tʃeəz ɪn frʌnt əv ðə greɪt faɪə wi grip
- 20 Our hearts and cannot entertain book, thought,  
aʊə ha:ts ənd kənət entəteɪn bu:k θɔ:t
- 21 Or each other. We watch the fire blazing,  
ɔ:r i:tʃ əðə wi wɒtʃ ðə faɪə bleɪzɪŋ
- 22 And feel the roots of the house move, but sit on  
ənd fi:l ðə ru:ts əv ðə haus mu:v bət sit ɔn
- 23 Seeing the window tremble to come in,  
si:ɪŋ ðə wɪndəʊ treɪmbl tə kʌm ɪn
- 24 Hearing the stones cry out under the horizons  
hiəriŋ ðə stəʊnz kraɪ aʊt ʌndə ðə hɔraɪzənz

\* It may be useful for Italian readers to have a literal translation of the poem:

#### VENTO

Questa casa è stata tutta la notte lontano sul mare,  
I boschi si abbattevano fragorosamente attraverso l'oscurità, le  
[colline rimbombavano,  
I venti facevano fuggire i campi sotto la finestra  
Dibattendosi, di un bagnato accecante, a cavalcioni del nero

Finché non sorse il giorno; poi, sotto un cielo arancione  
Le colline ebbero posizioni diverse, e il vento brandì  
Una lama di luce, nero luminoso e verde smeraldo,  
Flettendosi come la lente di un occhio pazzo.

A mezzogiorno scalai lungo un lato della casa fino alla  
Porta del ripostiglio del carbone. Solo una volta alzai lo sguardo -  
Attraverso l'urto del vento che mi colpiva in pieno gli occhi  
La tenda delle colline tambureggiando e tirando la sua fune,

Mentre i campi fremevano, e l'orizzonte non era che una smorfia,  
Stava per sbattere e svanire con un colpo:  
Il vento gettò via una gazza e un gabbiano nero  
Si piegò lentamente come una sbarra di ferro. La casa

Risuonò come un calice fine e verde nella nota  
Che stava per frantumarlo. Ora sprofondati  
In poltrone, davanti al grande fuoco, ci afferriamo strettamente  
Il cuore, e non riusciamo ad intrattenerci su libri, pensieri,

Noi stessi. Osserviamo la vampa del fuoco  
E sentiamo muovere le radici della casa, ma restiamo seduti,  
A vedere il tremito della finestra che vuol entrare,  
Ad udire il grido delle pietre sotto gli orizzonti.

One of the poem's peculiarities is that the actantial plane is almost monopolized by a single protagonist, or 'actor', the wind, since all the actions carried out during the poem are either attributable to the wind itself or are partial responses to the overwhelming violence of the wind, made in the direction of an attempt to resist the wind or the thought of it.

In this poem the primary function of the wind is that of being a cosmic disturber. From start to finish it threatens to disturb the order of the world, and its immaterial violence is seen dominating the material out of which the perceptible world is made. The wind here stands for the unleashing of the uncontrollable, 'irrational' forces within nature which thus come to threaten its intrinsic order — its unspoken Logos — which the poem presents in terms of what is customary, fixed, regular, dependable and reassuring. There is a crescendo of movement during the course of the poem, by which the power and disruptive

effects of the wind are shown to be more and more terrifying, and less and less resistible. There is an epiphany of chaos within order which threatens to destroy the very foundations of natural order.

The poem develops in three definite stages. In the first, which takes up the first two verses, the wind (but Hughes does not give it the article 'the', so making it still more elemental and undefined) is seen dominating both night and day, and disturbing their characteristics and the distinctions between them. Night-time is normally a time of quiet, rest, inactivity and invisibility. But during this night the woods have « crash[ed] », the hills have been « booming » and the « Winds » have been « stampeding the fields ». All this, too, has implicitly been seen, since it takes place « under the window ». A more radical kind of disturbance has taken place, too, since the first line tells us « This house has been far out at sea all night ». In other words, it has been maximally exposed to the elements, and, instead of standing on solid foundations, has been in a state of constant imbalance. The same thoughts are developed in line 4, where the fields are « Floundering black astride and blinding wet »; they too have lost their balance, have been mastered or 'ridden' by the blackness, and, despite this, they have been *seen* to be totally subjected to the wind. The inner division within nature, which is divided here into passive, 'acted-on' order and active disorder, is fully revealed by the word « stampeding », which recalls the concept found in classical literature and mythology that revelation of nature, symbolized by the god Pan, inspires awe — a mixture of wonder and terror, and leads to flight. In Hughes's poem it is not only the human beings who experience terror and a need to seek refuge, but nature itself in its material aspect.

Verse 2 presents daytime and the epiphany of light, but both these basic units in nature's rhythm are drastically changed. Just as the night in Verse 1 was noisy, destructive, unbalanced and yet seen, here the light is abnormal (there is «<sub>5</sub> an orange sky »), the primary landmarks have inexplicably shifted («<sub>6</sub> The hills had new

places »), and the light has become an instrument of destruction. It appears as «<sub>7</sub> Blade-light » which is «<sub>6</sub> wielded » by the wind, and it is unearthly. An oxymoron in line 7 presents it as « luminous black », an expression in which the light-giving semantic component is subordinated to the light-denying one, and the « Blade-light » is also said to be « emerald », a tonality typical of the eyes of preying animals. This tension between light and dark, and between vision and blindness, reaches a climax in «<sub>8</sub> Flexing like the lens of a mad eye », a phrase which begins with muscular strength and ends in an incapacity to see both physically (the impossibility of focussing is implied by the flexing) and intellectually, since the « mad eye » cannot understand what it sees and combines lack of sight with lack of reason.

The second section of the poem, comprising Verses 3 and 4, presents the attempt of the poetic *I* to intrude into the open air dominated by the wind. Totally repulsed by the wind, the speaker « scaled along the house-side », as if incapable of becoming detached from the protection given by the house (which is, in fact, shown as a 'ship' in line 1). The mere act of looking *up* — the *I* had to scale « along the house-side » — requires a great effort in line 11 against « the brunt wind », and it involves a risk of blindness, or, at least, it must resist the wind's aggression against sight — « Through the brunt wind that *dented the balls of my eyes* ». The articulation of the speaker's presence in lines 9-11, along the series « I scaled [...] I [...] looked up [...] my eyes [mai aiz] » points phonetically and grammatically to the equivalence of identity and vision. In line 12 the geometric solidity of the hills is presented as a « tent » — as an object which is hollow within, insubstantial and in immediate danger of being blown away — « The tent of the hills drummed and strained its guyrope ».

Verse 4 develops this insubstantiality of the natural scene. The « fields » « quiver[ ] »; the « skyline » is no more than a « grimace » — an expression of pain and/or distaste. Both may «<sub>14</sub> At any second » « bang and vanish with a flap ». The wind acts directly again in lines 15-16,

exercising its violence on birds, 'flinging' « a magpie away » and 'bending' « a black- / Back gull ».

The third and last section runs from the end of line 16 to the end of the poem. Here the house, the place of sociality, of reasoning, of entertainment and of the free elaboration of the human Logos « in front of the great fire », is seen to be beleaguered by the wind. Just as the hills were transformed into a « tent » straining to work free of its « guyrope », here « The house », civilization's womb and place of protection, is transformed into fragile glass liable to be destroyed by the «<sub>17</sub> note » of the wind. The occupants of the house, indicated by the word «<sub>17, 21</sub> we », appear through symptoms of withdrawal from sociality and fear of a cosmic phenomenon immeasurably more powerful than themselves. They are found «<sub>18</sub> deep /<sub>19</sub> In chairs », seeking comfort from the symbol of man's Promethean theft from nature — « the great fire ». Unable to remove the thought of the wind, they are seen subject to a mental and physical paralysis — «<sub>19-21</sub> we grip / Our hearts and cannot entertain book, thought, / Or each other ».

The last verse further develops this difficult attempt to suppress the thought of the wind. It *cannot* be suppressed; its presence is imposed by the senses. The eyes which wish to be sociable, but cannot, « watch the fire blazing » — made wilder by the draught in the chimney. But the house itself has taken on the prehistoric role of a tree, and this tree-house, like «<sub>2</sub> The woods crashing through darkness » at the start, is no longer secure — «<sub>21-22</sub> We [...] / [...] feel the roots of the house move ». Unable to do anything, they « sit on » and their eyes are forced back towards the outside, to the transparent limit between inside and outside — «<sub>23</sub> Seeing the window tremble to come in ». After the senses of touch and sight, the climax is provided by that of hearing. The ultimate cry of pain is provided by a symbol of immemorial order and stability — stones. Like the people in the house who cannot escape the wind by sitting indoors, the stones cannot avoid the cruel power of the wind, wherever they are.

Thus the people in the house «<sub>24</sub> Hear[ ] the stones cry out under the horizons ».

\* \* \*

After this rapid semantic analysis, we may consider the chief phonosymbolic features of this poem. The phonematic texture of the poem was compared with the expected phonematic composition, using the methodology outlined in the communication read by Anthony Johnson. The sample with which the phonetic texture of « Wind » was compared comprised 20 poems from the *Hawk in the Rain* collection containing over 10,000 phonemes. The differences between the numbers of phonemes expected and those actually present offered the most reliable picture obtainable of the specific phonetic characteristics of the poem.

The central object of attention in this poem is clearly the wind. Another poet might well have rendered the wind phonosymbolically through the sibilants available in English, that is, [s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ]. The phonic texture would, in that case, have presented a whistling, hissing, rustling or buzzing type of wind. Yet Hughes's wind is very different. In fact, the frequency of each of the six sibilants is below the expected level. Hughes's wind — at least in this poem — is a force which disturbs objects, knocks them over, makes them tremble, moves their roots, makes them unsteady, flings them, bends them and flaps them. To summarise all such processes in a single word, we may say that it makes them vibrate. Perhaps the most important single finding obtained from the phonematic analysis of the poem is that the voiced phonemes are persistently favoured by comparison with the voiceless ones. Summing the deviations from expectation for each pair of phonemes, we find a difference of 37.7 phonemes in favour of the voiced (or lenis) group. In fact, total occurrences for the voiced group of consonants (excluding nasals, liquids and glides) are 10.2 more than expected, whereas the occurrences of phonemes in the corresponding

voiceless (or fortis) group are 27.5 less than expected, so yielding a total difference of 37.7 phonemes, which is no less than 15.2% of the total number of these phonemes (249) in this poem.

The results obtained for the nasals are significant, too. The 'least nasal' of the nasals is [m], since the resonating cavity in this case includes the whole of the oral cavity, within which the tongue is held low. The prolonged pronunciation of [m] therefore produces a murmur. In the case of [n], nasal resonance is considerably greater, because the front part of the mouth is excluded from the resonating cavity. In the case of [ŋ], virtually the whole of the oral cavity is excluded, so that the resonating cavity is almost entirely nasal. In this poem (rounding figures to the nearest integer) there were 6 fewer [m] phonemes than expected, with the actual result representing 70% of expectation, whereas there were 11 more [n] phonemes and 4 more [ŋ] phonemes than expected, results corresponding to 124% and 134% of expectation, respectively.

Another particularly striking result was that of the relationship between occurrences of [t] and those of [d]. In the sample examined for comparison, the frequency of [t] exceeded that of [d] by 1.70% (that is, 6.92% against 5.22%). In this poem, however, the relationship was reversed. The [t] phonemes were 5.64% of the total and the [d] phonemes 6.37%; 9 fewer [t] phonemes were found than expected, and 8 more [d] phonemes, giving a total difference of 17 (or 20.2% of the number of [t] and [d] phonemes actually present).

A similar result was obtained with the vowels. Clearly, all vowels require voicing, but some vowels involve a higher degree of resonance than others. The degree of resonance is determined by the size of the oral cavity, which depends, in its turn, on the degree of jaw opening and position of the tongue. The greatest size of oral cavity is obtained in English with the simple vowel [æ] and the diphthongs [ai] and [au] (at least at the beginning of their pronunciation), since here the jaws are wider open and the tongue lower in the mouth than in other cases.

The three biggest positive differences for vowels (after excluding the semantically insignificant [ə]) were found for precisely these vowels and diphthongs. Eight more [ai] phonemes were found than expected, 6 more [æ] phonemes and 4 more [au] phonemes. By contrast, the biggest negative difference, of 13 phonemes, was found for [i], which, considering its brevity and relative laxity, may be considered the least resonant of the English phonemes. We thus discover a general, clearly evident favouring of resonance throughout the phonetic texture of the poem.

In many ways, the diphthong [ai] is the phoneme which dominates the poem semantically. In terms of the oppositions between light (or vision) and darkness (or blindness), between inside and outside, and between resistance to wind and wind, [ai] is found on both sides. Thus [ai] is found in « eye », « light » and « fire », but also in « night » and « blinding ».

On the other hand, the occurrences of [æ] very clearly belong to the semantic field of the wind and its effects; in many instances they have a clear phonosymbolic value — of tension and violence. The words « crashing [ˈkræʃɪŋ] », « stampeding [stæmˈpi:diŋ] », « mad [mæd] », « bang [bæŋ] », « vanish [ˈvæniʃ] », « flap [flæp] », « rang [ræŋ] » and « shatter [ʃætər] » are particularly significant in this respect, while the whole phrase « bang and vanish with a flap » clearly gains much from this phonosymbolic principle, which has contributed to its construction.

A much stronger instance of assonance, this time in serial form, and operating together with strong alliteration, is found in the three phrases in the poem which have the word « wind[s] » without adjectival qualification, as their subject. The three phrases are: line 4, « Floundering black astride and blinding wet », lines 7-8, « Blade-light, luminous black and emerald / Flexing like the lens of a mad eye », and lines 15-16, « The wind flung a magpie away and a black- / Back gull bent like an iron bar slowly ». Either immediately, or after a few intervening words, the presence of the sign « wind[s] » gives rise to a highly specific phonetic field, dominated vocally by [æ] and [ai] (occur-

ring close together and preferentially in this order), and by [e] and sometimes [ei] — in other words the four front vowels and diphthongs which start in a medial or low position. Of the 25 vowels in the whole field which carry some kind of stress, no less than 21 (84%) are [ai], [æ], [e] or [ei]; there are eight occurrences of [ai], six of [æ], five of [e] and two of [ei]. Hughes's wind, therefore, may be said to speak with an open, frontal articulation.

This same phonetic field governed by the wind produces strong consonantal compactness too. In each case the whole of the phonetically active field, or its sharply demarcated second half, is inaugurated by a word — « Floundering », « Flexing », « flung » — beginning with [fl] and ending with [ŋ], there is at least one initial [bl], with two, six, and four initial [l] phonemes respectively, besides an additional (b) phoneme in all three cases.

In the third section of the poem, starting with and contained spatially by « The house » (line 16), this phonosymbolic field disappears, but it is interesting to note that in the clause « We watch the fire blazing » which presents a phenomenon — the blazing — indirectly caused by the wind, the segment « fire blazing » begins with [f] and ends with [ŋ], and contains an initial [bl] and the diphthongs [ai] and [ei].

#### STATISTICAL APPENDIX

The two tables given in this appendix provide a detailed comparison between the phonetic texture of « Wind » and that expected on the basis of an analysis of 20 poems in the same collection. This title poem of the collection has been excluded from the comparative sample, since it, like « Wind », displays a violent wind hostile to the birds (or bird) flying in it — a wind which is ultimately more powerful than they are; these features may have influenced the phonetic texture of both poems through phonosymbolism.

Table 1 gives a breakdown of the total sample, and Table 2 analyses the phonetic texture of « Wind » by comparison with the 20-poem sample.

TABLE 1: STATISTICAL SAMPLE

The total sample investigated is shown here, with the phoneme count for each poem, and the number of lines it contains. The total sample includes « The Hawk in the Rain » and « Wind », which were then subtracted from the sample for comparative purposes. The edition used is *The Hawk in the Rain*, London, Faber, 1957, except that the revised (1967) version of « Wind » has been adopted.

Title of poem	Page number	Number of phonemes realised	Length of poem in lines
1. « The Hawk in the Rain »	11	611	20
2. « The Jaguar »	12	578	20
3. « Macaw and Little Miss »	13	942	32
4. « The Thought-Fox »	14	502	24
5. « The Horses »	15	977	38
6. « Parlour-Piece »	20	170	8
7. « Secretary »	21	329	12
8. « Soliloquy of a Misanthrope »	22	313	12
9. « The Dove Breeder »	23	305	17
10. « A Modest Proposal »	25	659	24
11. « Incompatibilities »	26	487	20
12. « September »	27	338	16
13. « Two Phases »	29	289	20
14. « The Decay of Vanity »	30	424	15
15. « The Conversion of the Reverend Skinner »	32	502	18
16. « Complaint »	33	440	15
17. « Phaetons »	34	257	10
18. « The Man Seeking Experience Enquires His Way of a Drop of Water »	37	999	36
19. « Meeting »	39	403	18
20. « Wind »	40	691	24
21. « October Dawn »	41	446	20
22. « Roarers in a Ring »	42	649	36
		11311	455

TABLE 2: PHONEMIC ANALYSIS OF « WIND »

In this table the phonetic texture of « Wind » (691 phonemic realisations) is compared with that of a sample of 20 poems (10,009 realisations) in the same collection.

Phonemes realised	COLUMN 1	COLUMN 2	COLUMN 3	COLUMN 4	COLUMN 5	COLUMN 6	COLUMN 7	COLUMN 8	COLUMN 9	COLUMN 10
	Number in sample (20 poems)	Frequency in sample (20 poems)	Occurrences expected	Actual occurrences	Difference (Col. 5—Col. 4)	Ratio (%) (Col. 5÷Col. 4)	Frequency in « Wind »	Frequency in whole sample	R.P. gen. frequency (D. Fry)	
[m]	266	2.66	18.36	13	- 5.36	70.79	1.88	2.71	3.22	
[n]	691	6.90	47.71	59	+ 11.29	123.68	8.54	6.92	7.58	
[ŋ]	151	1.51	10.42	14	+ 3.58	134.30	2.03	1.57	1.15	
Total	1108	11.07	76.49	86	+ 9.51	112.43	12.45	11.21	11.95	
[p]	163	1.63	11.25	8	- 3.25	71.09	1.16	1.58	1.78	
[b]	189	1.89	13.05	18	+ 4.95	137.80	2.60	1.92	1.97	
Total	352	3.52	24.30	26	+ 1.70	106.70	3.76	3.50	3.75	
[θ]	44	0.44	3.04	3	- 0.04	98.76	0.43	0.48	0.37	
[ð]	372	3.72	25.68	30	- 4.32	116.81	4.34	3.82	3.56	
Total	416	4.16	28.71	33	+ 4.29	114.90	4.78	4.30	3.93	
[f]	182	1.82	12.56	13	+ 0.44	103.46	1.88	1.79	1.79	
[v]	167	1.67	11.53	8	- 3.53	69.39	1.36	1.61	2.00	
Total	349	3.49	24.09	21	- 3.09	87.16	3.04	3.40	3.79	
[t]	693	6.92	47.84	39	- 8.84	81.52	5.64	6.77	6.42	
[d]	520	5.22	35.90	44	+ 8.10	122.56	6.37	5.23	5.14	
Total	1213	12.12	83.74	83	- 0.74	99.11	12.01	12.01	11.56	
[s]	530	5.30	36.59	29	- 7.59	79.26	4.20	5.19	4.81	
[z]	332	3.32	22.92	20	- 2.92	87.26	2.89	3.33	2.46	
Total	862	8.61	59.51	49	- 10.51	82.34	7.09	8.52	7.27	
[ʃ]	66	0.66	4.56	3	- 1.56	65.84	0.43	0.65	0.96	
[ʒ]	2	0.02	0.14	—	- 0.14	—	—	0.02	0.10	
Total	68	0.68	4.69	3	- 1.69	63.90	0.43	0.67	1.06	
[tʃ]	57	0.57	3.94	3	- 0.94	76.24	0.43	0.55	0.41	
[dʒ]	45	0.45	3.11	1	- 2.11	32.19	0.14	0.42	0.60	
Total	102	1.02	7.04	4	- 3.04	56.80	0.58	0.97	1.01	
[k]	320	3.20	22.09	22	- 0.09	128.75	3.18	3.17	3.09	
[g]	90	0.90	6.21	8	- 1.79	105.99	1.16	0.90	1.05	
Total	410	4.10	28.31	30	+ 1.69	123.74	4.34	4.08	4.14	
[w]	199	1.99	13.74	17	+ 2.38	29.56	0.14	2.48	2.81	
[j]	49	0.49	3.38	1	- 2.38	105.13	2.60	0.43	0.88	
Total	248	2.48	17.12	18	+ 0.88	104.44	5.50	2.98	3.66	
[l]	527	5.27	36.38	38	- 3.69	111.14	4.34	3.93	3.51	
[r]	391	3.91	26.99	30	+ 3.01	107.29	9.84	9.21	7.17	
Total	918	9.17	63.38	68	+ 4.62	88.40	1.88	2.23	1.46	
[h]	213	2.13	14.71	13	- 1.71	—	—	—	—	
Cons. Total	6259	62.53	432.11	434	+ 1.89	100.44	62.81	65.58	60.78	
[æ]	135	1.35	9.32	15	+ 5.68	160.94	2.16	1.47	1.45	
[e]	197	1.97	13.60	14	+ 0.40	102.94	2.03	1.94	2.97	
[i]	834	8.33	57.58	45	- 12.58	77.92	6.51	8.17	8.33	
[o]	142	1.42	9.80	6	- 3.80	61.20	0.87	1.35	1.37	
[ʌ]	172	1.72	11.87	13	+ 1.13	109.48	1.88	1.72	1.75	
[u]	56	0.56	3.87	3	- 0.87	77.60	0.43	0.53	0.86	
[ə]	1021	10.20	70.49	78	+ 7.51	110.66	11.29	10.28	10.74	
Total	2557	25.55	176.53	174	- 2.53	98.57	25.18	25.46	27.47	
[a:]	78	0.78	5.38	5	- 0.38	92.85	0.72	0.79	0.79	
[e:]	68	0.68	4.69	—	- 4.69	—	—	0.63	0.52	
[i:]	124	1.24	8.56	11	+ 2.44	128.49	1.59	1.26	1.65	
[o:]	136	1.37	9.46	5	- 4.46	52.86	0.72	1.32	1.24	
[u:]	70	0.70	4.83	8	+ 3.17	165.54	1.16	0.70	1.13	
Total	477	4.77	32.93	29	- 3.93	88.06	4.20	4.69	5.33	
[au]	157	1.57	10.84	8	- 2.84	73.81	1.16	1.52	1.51	
[au]	83	0.83	5.73	10	+ 4.27	174.52	1.45	0.89	0.61	
[ei]	146	1.46	10.08	11	+ 0.92	109.13	1.59	1.48	1.71	
[ai]	224	2.24	15.46	23	+ 7.54	148.73	3.33	2.38	1.83	
[oi]	8	0.08	0.55	—	- 0.55	—	—	0.08	0.14	
Total	618	6.17	42.67	52	+ 9.33	121.88	7.53	6.35	5.80	
[ɛə]	72	0.72	4.97	1	- 3.97	20.12	0.14	0.67	0.34	
[ie]	25	0.25	1.73	1	- 0.73	57.94	0.14	0.23	0.21	
[ue]	1	0.01	0.69	—	- 0.69	—	—	0.02	0.06	
Total	98	0.98	6.77	2	- 4.77	29.56	0.29	0.92	0.61	
Diphthong Total	716	7.15	49.43	54	+ 4.57	109.24	7.81	7.27	6.41	
Vowel Total	3750	37.47	258.89	257	- 1.89	99.27	37.19	37.42	39.21	



NUOVO TEATRO BRITANNICO:  
TRADIZIONE E SPERIMENTAZIONE

di  
MIRELLA MANCIOLI BILLI  
Firenze

Negli ultimi anni, il teatro britannico è cambiato rapidamente e profondamente e un forte spirito di rinnovamento e una notevole carica di vitalità hanno investito anche i teatri della così detta *mainstream*, i più prestigiosi dei quali, il National Theatre e la Royal Shakespeare Company, [con le sue sedi di Stratford e di Londra], hanno subito un processo, spesso faticoso, di trasformazione, evidente nelle loro interpretazioni shakespeariane e nella messa in scena di opere di drammaturghi contemporanei. Il merito di questo rinnovamento va in gran parte a dei registi geniali (citerò solo i nomi di Hall, Brook e Barton) che hanno saputo reinterpretare i classici, affrontare in modo originale nuovi linguaggi teatrali (si pensi alla collaborazione Pinter-Hall) e offrire spettacoli che costituiscono un punto di riferimento anche per i gruppi più avanzati, come il dirompente *Marat / Sade* di Brook. La prova di questa novità e vitalità è che The Arts Theatre Club e The Place, due fra le più importanti sedi del nuovo teatro, possono considerarsi delle filiazioni della R.S.C.

Il passaggio dal *deadly theatre* allo *straight theatre*, secondo le definizioni di Peter Brook, è stato spesso lento per la difficoltà a rompere con la tradizione del dramma naturalistico e della così detta *well-made play*, costruita secondo un modello che pareva (e talvolta ancora pare) rispondere ai desideri e ai gusti del pubblico e di conse-

guenza condizionava le scelte degli impresari e il lavoro delle compagnie, anche nei circuiti non esclusivamente commerciali. Una trasformazione di questo modello avviene comunque, anche se con fatica e con scarsa evidenza immediata, attraverso una serie di conciliazioni e di compromessi, negli anni Cinquanta, dapprima limitandosi alla novità puramente verbale di un Dennis Cannon o anche di un John Whiting, o alle soluzioni, del resto già molto interessanti, di Tyron Guthrie, particolarmente in *Top of the Ladder*, (1950 expressionist drama) in cui appaiono certi elementi (*props, open stage, figure simboliche*), che saranno delle costanti del teatro sperimentale. Negli anni Cinquanta inoltre si verificano due eventi molto importanti, anche se in misura diversa, per i loro effetti sul sorgere di un teatro nuovo: la rappresentazione di *Waiting for Godot* di Beckett e la visita, nello stesso anno 1956, del Berliner Ensemble a Londra. Sorgono, nello stesso periodo, e su basi diverse rispetto a quelli già esistenti, dei nuovi *repertory theatres*, come quello di Coventry, e Joan Littlewood dà una sede stabile, nell'East End di Londra, al suo Theatre Workshop, in cui per la prima volta si ha una compagnia che funziona come un 'collettivo', anticipando le esperienze comunitarie, e un certo modo di fare teatro, che si ritroveranno nell'attuale *fringe theatre*. *Oh, What a Lovely War!* (1963), un documentario musicale sulla prima guerra mondiale, contiene canzoni e aneddoti del periodo sullo sfondo di un *pierrot show* dove le cupe statistiche sulla guerra contrastano con i costumi sgargianti e le canzoni scioviniste. Anche *Mrs Wilson's Diary*, una satira musicale, in cui la vita privata di Harold Wilson è rappresentata con il tono irriparabile delle vignette umoristiche, non può non far pensare agli spettacoli del Pip Simmons Show. L'esempio del Theatre Workshop incoraggiò inoltre il sorgere dei teatri chiamati *documentaries* che anticiparono le esperienze dei teatri sperimentali itineranti dei tardi anni Sessanta. Nel 1956 l'English Stage Company mette in scena al Royal Court Theatre *Look Back in Anger* di Osborne, opera ancora tradizionale, ma 'emotivamente' innovatrice, come quelle di tutto il

gruppo degli Angry Young Men. Gli anni immediatamente seguenti al 1956 segnano, in crescendo, un periodo di notevole vitalità e creatività con la presenza di Peter Shaffer (*Five Finger Exercise*), Arnold Wesker (*Chicken Soup with Barley*) Shelagh Delaney (*A Taste of Honey*) e, soprattutto, di Harold Pinter e Edward Bond.

È la generazione legata al Royal Court e agli autori e attori emersi dalla formazione della English Stage Company che risente soprattutto l'influsso del teatro di Brecht, ma il debito alla compagnia berlinese si può estendere a tutto il teatro britannico, anche non politico, degli anni Sessanta e Settanta e l'influenza Brechtiana si può avvertire anche in opere apparentemente lontane come *Luther* di Osborne, oltre che in molti drammi di John Arden (*Sergeant Musgrave's Dance* 1959; *Armstrong's Last Goodnight* 1964) e in Bond, la cui opera si colloca chiaramente nel teatro politico di avanguardia. In Bond, oltre all'influsso di Brecht, agisce quello di Beckett, che ha esercitato, anche se in misura minore e in modo meno evidente, una notevole suggestione sul teatro sperimentale, per certi temi ricorrenti (la ricerca della motivazione delle azioni umane, l'interrogativo sulla propria identità, il problema della comunicazione tra gli esseri umani) e soprattutto come « ombra paralizzante di un'ontologia nichilista », secondo le parole di un critico (Ferruccio Masini, *Dialettica dell'avanguardia*, Bari, De Donato, 1973), (come appare da alcuni drammi, particolarmente *Lay By*, del gruppo sperimentale del Portable). Nel teatro di Brecht, lo spettatore è posto di fronte a dei significati che segnalano un modello di realtà sul quale riflettere; egli è cosciente che ciò che percepisce è teatro, che è l'insieme di questi significanti che deve aiutarlo a decifrare il reale significato. Percependo la materialità dei significanti, lo spettatore non è tentato di trascriverli immediatamente in significati familiari, ma prende coscienza che essi non sono che una codificazione teatrale e che è necessario decifrare i codici sociali che significano. Invece di identificarsi nella rappresentazione, egli prende coscienza della sua natura dimostrativa. Anche l'« estraniamento » (l'attore non deve

confondersi con il personaggio, ma tendere a una dimostrazione dell'avvenimento) brechtiano è ottenuto con l'agganciamento dei segni che insistono più sul lato segnalizzante che sulla realtà segnata. È in questo senso, che il teatro di Brecht influenza molto profondamente e a tutti i livelli l'avanguardia britannica, oltre che nei suoi aspetti più appariscenti, come l'uso dei *placards*, il ricorrere ai canti, la povertà della scenografia (vista da qualche critico addirittura come il richiamo a una forma di austerità, quasi come a una specie di rivoluzione marxista puritana). Del resto divertimenti, canzoni, ingegnose invenzioni teatrali fanno parte della precisa lezione 'epica' per quel pubblico di studenti che Brecht voleva interessati ad assistere in cui insegnanti della stessa materia con diversi punti di vista li avrebbero persuasi. E c'è ancora da aggiungere che certi aspetti hanno anche origini diverse: canti e *sketches* spesso sono derivati dal teatro dada e soltanto filtrati da Brecht.

Oltre a queste influenze, un elemento molto importante che caratterizza il *fringe theatre* è la sua associazione con l'*alternative society*, sia sotto l'aspetto della protesta politica che della formulazione di modi diversi di vita comunitaria e di modelli di cultura alternativa. Gli aspetti più vistosi, nella pratica teatrale, sono il distacco totale delle norme del teatro naturalista e dal dramma come letteratura. Come è noto, a iniziare questo tipo di teatro sono dei gruppi americani: l'Open Theatre di Joseph Chaikin da New York, la troupe del Cafe La Mama, e soprattutto il gruppo di Jim Haynes all'Arts Lab in Drury Lane, la cui opera viene sviluppata dal Portable Theatre, dal Freehold, dal Pip Simmons Group e dal People Show. Un altro 'capostipite' è costituito dall'Open Space di Charles Marowitz (una cantina non lontano da Tottenham Court Road) ispirato ad Artaud, al « Teatro della Crudeltà » e oltre al Landa Theatre Club, sue filiazioni dirette si possono considerare il King's Head a Islington, The Bush, il Soho-Poly, l'Oval House e il Roy Hart Theatre. L'Open Space ha inoltre influenzato in maniera determinante le quattro grandi ramificazioni del teatro sperimentale (*en-*

*vironmental companies; agit-prop; multimedia; neo dadaist*) nelle quali però, come appare evidente per il People show, sono confluite anche le esperienze dei gruppi derivati dallo Arts Lab. Uno dei concetti più tenaci derivati dal Theatre of Cruelty è quello della immanenza di un potere sovrumano inesorabile crudelmente indifferente alle umane vicende e da cui consegue l'idea della funzione del teatro, di ricordare all'umanità le forze non-umane che controllano il suo destino. Queste forze, nel teatro sperimentale, prenderanno varie forme, dall'oppressione esercitata dalla società sull'individuo (presente nel teatro così detto politico), all'obnubilamento e alla distruzione prodotti dai mezzi di massa. La coscienza di queste forze che possono essere anche quelle dell'inconscio condiziona tutta la messa in scena e soprattutto la recitazione, perché l'attore deve scatenare le sue forze interiori coinvolgendo il pubblico in questo processo.

Ecco dunque che al teatro naturalista dei circuiti della *mainstream* si oppone un teatro basato sul mimo, sulla rituale ripetizione dei gesti, sulla contrapposizione di violente immagini fisiche, nell'assenza di una scenografia che permetta dei riferimenti ambientali: si pensi agli attori di *America Hurrah* (1968) dell'Open Theatre che mimano la vita di un giorno in una città, dove lo *script* invece che di dialoghi e istruzioni di scena è costituito dal rumore della metropolitana e dove gli attori esprimono a gesti la noia della routine del lavoro o la stanchezza della sera, muovendosi sulla scena come una specie di gruppo tribale indifferenziato. Come nel Living Theatre (che insieme al teatro di Grotowski ha influenzato anch'esso notevolmente la messa in scena delle *environmental companies*) gli attori in gruppo camminano, si muovono e cantano insieme come sotto il controllo di qualche invisibile potenza superiore. Al corpo, al mimo, alla articolazione di suoni e espressioni non verbali è affidata la comunicazione del messaggio. La tendenza è quella di frammentare la realtà scenica, di ritrovare un codice fisico, e di rifiutare la parola come momento espressivo immediato.

L'idea del corpo come supersensibile strumento di

espressione domina il *physical theatre* di Nancy Meckler, che ha creato e fondato il Freehold. Già nel primo spettacolo del gruppo Warehouse, precedente al Freehold, dal titolo *Alternatives*, l' 'esplorazione' della vita di una ragazza soggiogata dalle regole della società, si esprime e si ricrea fisicamente attraverso mimo, improvvisazioni e scambio di ruoli. Anche nella interpretazione di *Antigone* la reinvenzione del testo letterario avviene attraverso la gestualità e la fisicità. L'immagine più rivelatrice è la presenza costante, sul palcoscenico, del corpo del fratello morto di Antigone, intorno al quale i movimenti, le contorsioni e i gesti rituali degli attori creano un' analogia vitale con il lamento del coro classico. Altri drammi, come *Genesis* (1972 - London's Cockpit Theatre) insistono sull'aspetto multiforme, *Protean*, di questo teatro, sull'aspirazione a trascendere se stessi, a realizzare quella 'emergenza' da sé di cui parlava Grotowski, per cui l'attore non è chiuso in un ruolo e impegnato a esprimere una sola personalità, ma può e deve cambiare identità nel corso della rappresentazione. Questo misticismo fisico, per cui il corpo può 'cambiar forma' e convogliare gli impulsi primari verso la creazione — o la distruzione — libera l'attore della sua dipendenza dal dialogo, perché il messaggio si esprime appunto attraverso il mimo e la gestualità, o anche il semplice movimento. Nell'Open Theatre, il più influenzato dalle teorie di Artaud, il quale sosteneva che «nessuno in Europa sa gridare», si ricorre persino alla danza drammatica balinese e ai rituali religiosi messicani. Corpo, voce e mimica sono del resto i segni più caratteristici del teatro, sola arte ad ammettere i segni naturali del corpo umano e della fisicità in genere come sostanza. Danza e pantomima sono a questo titolo le più teatrali delle arti della rappresentazione perché 'significano' interamente con l'espressione corporale. Come dice sempre Artaud: «[...] attraverso il dedalo di gesti, di atteggiamenti, di grida gettate nell'aria, di evoluzioni e di contorsioni che non lasciano alcuna porzione di spazio scenico inutilizzata, si libera il senso di un nuovo linguaggio fisico a base di segni e non più di parole». È a questo nuovo linguaggio piuttosto che

a un testo scritto, che si affida il messaggio. Sempre nell'O.T. (con un procedimento derivato dalla *pop-art*) si accatastano *collages* di dialoghi registrati, battute raccolte per strada, *nonsense*. Spesso si arriva a un parlato, sì, ma inintelligibile, che appare una lingua ignota, un dialogo privato di estranei da spiare con l'imbarazzo di un *voyeur*. Oppure, il silenzio. Si annulla, in questo teatro, la distinzione tra complesso scritturale e complesso operativo e il teatro si presenta soltanto nella sua essenzialità di progresso dinamico di un interseco di istanze di discorso, di produttore di senso in riferimento a un testo pragmatico creandosi nella sua specificità secondo relazioni deittiche, estensive e spaziali.

Nel Traverse Theatre Wokshop (come altri derivato dal Drury Lane Arts Lab, punto di connessione di tutti i gruppi *underground* agli inizi degli anni Settanta) lo *script* di *Dracula* viene creato durante le prove, da una compagnia piuttosto che da un singolo autore. Questa esperienza si ripeterà per opere più complesse come *Hitler Dances* e *In the Heart of the British Museum*. Nello stesso modo sono composti, nel Portable, (Brenton) *Lay By* e *Rubber Go Go Girls*, il primo addirittura partendo da un ritaglio preso a caso di giornale in cui era riportata la notizia di un incidente stradale. Lo stesso avviene per uno degli spettacoli più interessanti del *Fringe*: *Point 101*, ispirato al romanzo *1984* di George Orwell, dove la «Room 101» è il luogo in cui un uomo abbandona le sue più tenaci opinioni per non dover subire incubi o torture. Griffith, il creatore del Portable, chiese a sette autori di produrre ciascuno un breve pezzo attorno al tema centrale.

In questi casi comunque, esiste un copione, anche se come risultato di uno sforzo collettivo, esistono degli autori, che talvolta emergono, come, in *Point 101*, Snoo Wilson con il suo pezzo sul Dr. Johnson. Più spesso, il teatro sperimentale chiede al pubblico di suggerire le parole che gli attori possano poi improvvisare, o addirittura di 'inventare' un testo: così all'Almost Free in Piccadilly la prima parte di *Games After Liverpool*, scritta da James Saunder, era seguita da un invito al pubblico al quale ve-

niva chiesto di istituire un processo ai responsabili della strage di May Lay in Vietnam e anche di emettere un verdetto. Provocazioni anche di notevole violenza sono state messe in atto dal People Show, istituito da Jeff Nuttal nel 1965 con Mark Long e Roland Miller (che esponeva una carta con un corpo femminile e incitava il pubblico a descriverlo o a riconoscerne e indicarne le varie parti) e trasformatosi poi nel 1972 in Landscapes and Living Spaces. In *Offending the Audience* — il titolo è significativo — di Handke, portato in teatro dall'Almost Free, gli attori riversano sul pubblico un fiume di parole. Non esiste azione, né un qualsiasi filo conduttore, solo una violenta e insistente richiesta perché il pubblico, centro dell'interesse, comunque risponda.

Questo nuovo rapporto scena-pubblico deriva certamente anche dall'idea artaudiana della necessità di provocare uno shock che serviva a scuotere sia gli attori che il pubblico, provocando risposte non convenzionali e di conseguenza pensieri e gesti non premeditati. Il più comune shock è costituito dalla nudità fisica (la prima a mostrarsi nuda è Glenda Jackson) accompagnata poi da gesti e comportamenti considerati 'inaccettabili'. La contestazione e l'eliminazione degli abiti, o addirittura lo scambio degli abiti tra attori e spettatori, rientra nella più vasta contestazione di certi modelli sociali e del contesto ideologico cui certi oggetti, come gli abiti, riportano. In teatro, ogni oggetto reale rinvia alla utilizzazione nella realtà. In questa, prima di essere rappresentato, l'oggetto ha certe proprietà, è analizzabile secondo certi codici, che sono codici ideologici della realtà: un tale oggetto vuol dire una certa cosa in un certo contesto. Così, vedendo un personaggio portare un vestito, non si potrà fare astrazione dal significato ideologico che questo comporta. Per ogni segno iconico, sia un abito che un oggetto, intervengono, prima di ogni analisi del segno nel suo contesto teatrale, i codici ideologici della realtà. L'icona non soltanto 'significa' prima del suo impiego nella situazione teatrale, ma prende anche un senso secondo l'utilizzazione che ne viene fatta nella rappresentazione. I segni iconici non sono elementi della

realtà trapiantati nel teatro, ma segni che trasformano certi tratti della realtà in segni di un insieme semiologico teatrale, e questa trasformazione avviene attraverso le convenzioni che legano gli autori della rappresentazione e gli spettatori. Nel teatro sperimentale, oltre ad altre, cambia anche la convenzione dello spazio scenico, con la trasformazione del luogo dell'azione con cui questo si identifica. Il gruppo chiamato Welfare State percorre tutta l'Inghilterra (*The Travels of Lancelot Quail*) utilizzando come sfondo delle *performances* tendoni da circo, ponti, campus universitari, strade, autostrade, usando un intero paesaggio come area fantastica di sfondo. Altrove, (*The Performing Garage*) si esplorano spazi entro luoghi ristretti ma sempre in modo che non esistano divisioni, 'stanze separate', tra teatro e pubblico, in modo che quest'ultimo non soltanto sia coinvolto, anche fisicamente (*The Liquid Theatre*) nel farsi della *pièce*, ma venga stimolato (e qui entra in gioco il principio, sempre presente nel *fringe*, della 'utilità' del teatro) a osservare ciò che lo circonda, per comprenderlo e comprendersi. Lo spazio di osservazione immediata è spesso quello del proprio ambiente sociale e del proprio territorio. Il gruppo Red Ladder e la 784 Company di John MacGrath, presentano, attraverso pantomime disposte in *tableaux* molto efficaci, con l'ausilio di canti e di *placards* di chiara derivazione brechtiana, situazioni da cui emergono i problemi dell'abitazione, dello sfruttamento delle aree urbane e del territorio, dell'effetto che un certo ambiente circostante determina sui rapporti interpersonali. Naturalmente è il pubblico che presenta, insieme agli attori, certe situazioni, attingendo all'esperienza diretta.

Al di là del condizionamento chiaramente politico dei gruppi ora citati, lo stesso intento di coinvolgere il pubblico per farlo partecipare a ciò che lo circonda, per aiutarlo a liberarsi della fissità dei ruoli costituiti e spingerlo a esprimersi e creativamente, appare chiaro nelle improvvisazioni di gruppo del London Theatre Group di Stephen Berkoff o nelle sue più sofisticate interpretazioni drammatiche delle opere di Kafka (*The Trial* e *The Metamorphosis*) e del teatro di Roy Hart, un analista che insiste

sull'uso della voce e del crescendo sonoro (*Bacchae*) per realizzare uno spettacolo a cui partecipa vocalmente, anche con fini terapeutici, tutto il pubblico.

La necessità di superare la rigidità dei ruoli, di spezzare le costrizioni che separano gli attori dal pubblico e il teatro dal mondo, e di creare un contesto teatrale in cui tutti siano creativamente coinvolti e producano liberamente dei messaggi, invece che passivamente subirli, è il problema centrale del *fringe theatre* e ritorna ossessivamente in tutti i gruppi più significativi. Inter-Action (iniziato da Ed Berman all'Ambiance Basement in Queensway nel 1968 e continuato con Yavin dal 1968 al 1972 con il nome The Other Company) e il Quipu (David Halliwell; *lunchtime theatre club*) sono accomunati dalle esperienze, diverse soltanto per il luogo in cui sono realizzate, di quel tipo di rappresentazione che David Halliwell, del Quipu, ha chiamato *multiple-view drama*. In *Sagittarius* (della serie degli esperimenti dello Zodiaco scritti da Berman per essere rappresentati in tipi diversi di *environment*) una coppia, in una specie di rituale, ripete un gioco costituito da una serie di equivoci. Il pubblico è seduto dalla parte o del marito o della moglie in modo da vedere lo spettacolo da angoli opposti e intercambiabili, che gli danno due idee del tutto diverse del gioco condotto dalla coppia, e quindi due diverse versioni della realtà. Nella *pièce* è implicito il senso della ripetizione dei gesti, della vita come gioco, della rigidità dei ruoli e degli atteggiamenti e del condizionamento a cui è sottoposta anche la interpretazione. In *The Pit* gli spettatori, seduti intorno a un involucro, guardano, attraverso una serie di fessure, gli attori che mimano, all'interno, la situazione di quattro sconosciuti che si incontrano per la prima volta. I ruoli formali e restrittivi tra le persone, le barriere artificiali erette tra loro, cadono quando i quattro confessano i loro timori e le loro inadeguatezze, e, allo smontarsi dell'involucro, il pubblico si unisce agli attori in un momento finale di [gioiosa] liberazione. In *The Journey* il pubblico si aggira in una specie di labirinto formato da degli schermi, in cerca degli attori, nascosti in cubicoli e impegnati a rappresentare

qualcosa che il pubblico non riesce a capire. Anche nel Quipu si ricorre a effetti quali l'interruzione e il raggelamento dell'azione, l'intercambiabilità dei ruoli, il passaggio da una 'zona' all'altra per presentare punti di vista diversi. Ogni idea soggettiva e aprioristicamente 'giusta' dell'evento drammatico centrale è eliminata. I personaggi sono sospesi entro le loro interpretazioni soggettive e spesso conflittuali degli eventi, tagliati fuori per sempre da una 'verità'. La sfiducia nella 'società dello spettacolo', con i suoi messaggi e segnali falsi e manipolati porta all'annullamento del messaggio e alla perdita di ogni conoscenza autorevole delle immagini che ci circondano e del loro significato. La società è vista come un gigantesco spettacolo propagato da personaggi che hanno la stessa credibilità e lo stesso spessore umano dei personaggi dei fumetti e che vengono appunto rappresentati sotto questa forma. Non può stupire che una generazione che ha imparato a diffidare sempre più del modo in cui le notizie e gli eventi importanti della sua esistenza sono propagati dai *mass media*, che intuisce la manipolazione a cui è fatto oggetto ogni avvenimento da parte soprattutto della televisione, si volga al tipo di rappresentazione surreale e antinaturalistica che appare una costante del *fringe*. *Superman* del Pip Simmons Group può essere considerato esemplare in questo senso oltre che punto di convergenza delle esperienze del *fringe*, di cui combina l'asprezza tipica del Portable e la vitalità fisica e la tensione teatrale comunicati dal Freehold. Significativamente, è l'opera che ha ricevuto anche le accoglienze più entusiastiche del grande pubblico e ha rappresentato un notevole successo commerciale; [Insieme a *Do It!* e a *George Jackson*] *Superman* evoca con graffiante efficacia una società unidimensionale, basata su esperienze di seconda mano, e idee prefabbricate dai fumetti e dallo schermo televisivo, in cui non c'è differenza tra fatti e finzioni, verità e menzogne. L'azione è veloce, e i movimenti dei personaggi grotteschi nella loro ripetitività; i dialoghi hanno le dimensioni e la vacuità delle didascalie imprigionate nei 'fumetti' e sullo sfondo di questa umanità chiusa in stereotipi desolanti, uno schermo televisivo emette

incessantemente messaggi che compongono una 'striscia' infinita di personaggi e situazioni sostanzialmente identiche. Basato su un fumetto in cui il famoso eroe veniva coinvolto nel movimento per i Diritti Civili, il Pip Simmons Group ce lo presenta impegnato in una serie di dibattiti televisivi in cui opinioni sulla delinquenza giovanile e sul problema razziale sono mescolate a commenti sull'influenza della musica pop. Un assordante rock imperversa per tutto lo spettacolo. I personaggi coinvolti, nel bene e nel male, nella lotta per i Diritti Civili sono presentati come degli eroi dei fumetti e tutta la lotta degli inizi degli anni Sessanta come un 'lavoro' degno di un Superman: la società dello spettacolo banalizza e avvilisce ogni sforzo, corrompendo tutto, e dalla sua disintegrazione e dal suo disfacimento non può uscire che un simile 'eroe'.

Uno schermo televisivo, dei *video-tapes* e foto di personaggi famosi dominano anche lo sfondo di *AC/DC* di Heathcote Williams, nel quale ci vengono presentati cinque giovani che sono convinti di essere dominati e di dipendere dagli impulsi elettrici trasmessi tra le persone e le macchine. Il loro linguaggio è pieno di termini tecnologici, e i loro gesti, sotto l'effetto della droga, rivelano una profonda dissociazione interiore (schizofrenici e bambini sono tra i personaggi più frequenti del *fringe*). Uno di loro vuole dominare il flusso di elettricità che viene emesso dagli altri e dallo schermo televisivo ed è atterrito dalla sensazione che una forza segreta gli stia sottraendo la sua 'elettricità', cioè la sua forza vitale. La sua personalità infatti si nutre interamente del 'voltaggio' degli altri e specificamente delle immagini di sé che gli sono fornite dai mezzi di massa. Tutta *AC/DC* è pervaso dal senso che la società immette nelle persone dei veleni sotto forma di falsi personaggi, lasciandole prive di reazioni e di personalità individuali. Solo [il personaggio di] Sadie, la ragazza del gruppo, sa esorcizzare le menti da questi influssi e strappa le foto dei personaggi famosi dalle pareti per impedire una *information explosion*. Ma anche Sadie vive in un circuito chiuso e parla con gli altri soltanto in termini di dominio e di controllo. Anche se riesce temporaneamente a sconfiggere

il sistema non riuscirà a rovesciare il governo totalitario del 'capitalismo psichico'. *AC/DC* mostra dunque un mondo completamente dominato dallo spettacolo, in un avvicinarsi di messaggi prefabbricati nei quali la persona non può e non ha più i mezzi per intervenire.

A questa allucinante società dello spettacolo il teatro sperimentale, nelle sue opere più significative, anche e proprio usando gli stessi mezzi, contrappone un mondo di esperienze comuni, vissute collettivamente, senza limitazioni in ruoli o costrizioni fisiche o psichiche, in cui sia possibile esprimersi liberamente e creativamente.

Proprio per questo il miglior *fringe*, malgrado le difficoltà e i sacrifici e anche le tentazioni devianti rappresentate dai più redditizi teatri dello *West End*, è un teatro vitale, un'esperienza costruttiva nella sua opera di disintegrazione non tanto del teatro tradizionale, quanto dello spettacolo come condizionamento, passività, negazione, al quale contrappone tenacemente il suo entusiasmo e la sua vitalità.

INNOVAZIONI NELL'ORGANIZZAZIONE TESTUALE  
DEL DRAMMA CONTEMPORANEO  
DI LINGUA INGLESE

di  
MARIA CARMELA COCO DAVANI  
Palermo

*Nota introduttiva.*

Questo intervento trae lo spunto da alcune ricerche da me condotte ed altre in corso nel tentativo di definire certe tendenze presenti nella produzione drammatica contemporanea di lingua inglese, diffuse o concentrate in opere di Beckett, Arden, Taylor, Wesker, Pinter, Albee, ecc.

Accettando come premessa che non solo i testi subiscono una evoluzione storica ma che anche gli strumenti critici si evolvono col mutare della storia nella quale sono radicati, accennerò brevemente ad alcuni problemi che riguardano lo specifico del dramma in generale, la definizione del *corpus* (o testo) da analizzare, i testi considerati in particolare, e la proposta di adeguamento di alcuni strumenti di analisi.

Molti di questi problemi non sono nuovi, altri sono nuovi o sono stati riproposti in maniera più provocatoria con lo sviluppo delle scienze semiotiche, delle tipologie della cultura, degli sviluppi della filosofia del linguaggio, delle analisi delle lingue naturali e della socio ed etnolinguistica, ecc., per non dire dell'influsso determinante di alcune teorie del teatro moderno legate ai nomi di Appia, Artaud, Brecht, Gordon Craig, Stanislavsky e così via.



### 1. *Il testo drammatico.*

Il primo nodo problematico riguarda il testo drammatico e il suo specifico.

È il testo scritto dall'autore o la messa in scena?

L'uno si colloca sul versante dello « schema progettuale » (Bettetini 1975, 18-19), l'altro su quello della consumabilità immediata. L'uno è stato collocato da molta critica tradizionale e recente nell'ambito della letteratura, l'altra (la messa in scena o rappresentazione) va oltre la letteratura per la sua capacità di attrazione di sistemi eterogenei verbali e non verbali e « per il carattere multilineare della comunicazione » (Ruffini 1974). La tendenza odierna comunque è quella di vedere il primo in funzione della seconda.

Già Appia nel II Manifesto del suo « Teatro della crudeltà » prospettava la rinuncia « alla superstizione del testo e alla dittatura dello scrittore » e auspicava un dramma « sentito e sperimentato direttamente dalla mente senza la deformazione della lingua e la barriera del parlato ».

Per giungere all'attualizzazione si verifica una trasformazione dal potenziale illocutorio del testo profondo alla messa in scena (intesa come processo o serie di eventi che passano) con le sue caratteristiche di consumabilità immediata, di transitorietà e sovrapposizione storica. Ai livelli sincro-diacronici inferiti dall'autore si sovrappongono nuovi livelli del regista-attore-pubblico. Avviene una nuova storicizzazione del fatto con una nuova denominazione. Si pensi a certe reinterpretazioni d'avanguardia come stravolgimento del testo d'autore o come iperproduzione di senso.

Si pone allora l'esigenza della specificità del ricercatore che sia altro del letterato o del lavoro di *équipe*. In ogni caso il teatro pone una sfida a tutte le scienze che si occupano della lettura di testi di cultura e, in particolare, alle scienze semiotiche, come campo nel quale tentare la propria funzione interdisciplinare sistematica.

L'ideale, indubbiamente, sarebbe quello di poter condurre una doppia analisi che sia il risultato di un'opera-

zione dialettica tra il potenziale e l'atto comunicativo nella sua totalità e sarebbe corretto esaminare la matrice d'autore per identificare i complessi relazionali produttori di senso e raffrontarli di volta in volta con quelli del prodotto, e cioè, ogni sua messa in scena (che si offre come nuovo complesso segnico produttore di sensi) e rilevarne lo scarto.

Ma indipendentemente dalla rappresentazione c'è una 'modalità del fare teatro' che si può ricavare dalla potenzialità illocutoria del testo d'autore o testo scritto, costituito da uno o più livelli della forma di contenuto della struttura profonda. Questo aspetto può assumere particolare importanza soprattutto per alcuni drammi contemporanei le cui caratteristiche sfuggono a categorie del cosiddetto teatro tradizionale.

Infatti in questo secolo, e soprattutto nel dopoguerra, abbiamo assistito allo sviluppo di un teatro di lingua inglese (e non soltanto di lingua inglese), socialmente progressivo e tendente alla rottura di convenzioni gerarchizzate e gerarchizzanti.

Cercherò ora di indicare alcuni degli aspetti più caratteristici che hanno contribuito a modificare i rapporti interni all'opera e quelli con l'esterno.

### 2. *Il rapporto col pubblico e la gerarchia autore-regista-attore.*

Con il teatro ci troviamo alla presenza di un complesso sistema di relazioni tra i più sensibili a richiedere un riscontro di validità con il sistema sociale dei fruitori (gli spettatori) e con i loro dati di esperienza.

Una delle tendenze del teatro contemporaneo è quella di predisporre il testo verso un rinnovato rapporto col pubblico. Non più un pubblico passivo per assorbire un testo finito ma un pubblico che sia partecipe alla interpretazione e produzione di senso.

In questo rinnovato atteggiamento, che ha in Brecht uno dei suoi ascendenti più autorevoli, si ascrive il rifiuto

di autori come Beckett o Arden di dare interpretazioni immediate e l'offerta del proprio testo come proposta problematica di una visione complessa e persino paradossale.

Anche nel rimaneggiamento della gerarchia di produzione ci sono esempi recenti e recentissimi ed è forse l'opera di Arden quella che con più chiarezza ha proposto un teatro comunitario non precostituito. Con « The 7:84 Arden Company » le gerarchie tradizionali dei produttori sono riviste: non prevalgono più né l'autore, né il regista, né gli attori. Tutti possono contribuire a modificare il testo scritto che assume sempre più le caratteristiche di copione adattabile alla messa in scena.

Un altro esempio più recente è l'« Inter-Action » fondato da Ed Berman nel 1968 e per il quale hanno scritto lo stesso Arden, Stoppard, Marcus, Saunders e altri. Questa associazione ha lo scopo di stimolare l'intervento diretto della comunità con una serie di attività tendenti soprattutto a scoprire nuove procedure per l'uso di mezzi di comunicazione e trasformare il teatro in azione sociale.

### 3. Il 'plot' degradato a 'subplot'.

Nel dramma si determinano almeno due isotopie fondamentali: la prima riducibile all'intero dramma (macrostruttura) parafrasabile in una o poche proposizioni che rendano conto dell'« evento » o del « processo » che ha luogo nel dramma e in cui uno o più soggetti (agenti) compiono o subiscono un'azione, provocano o subiscono una trasformazione e giungono ad una qualche risoluzione.

La seconda isotopia (o microstruttura), che taglia il testo trasversalmente, è quella della sequenza situazionale con l'avvicinarsi dei personaggi sulla scena e situa il processo drammatico nel momento dell'attualizzazione. Ognuna di queste situazioni può essere vista come un piccolo dramma e può essere analizzata con criteri simili a quelli adoperati per la macrostruttura.

Utili indicazioni per il rilievo della macrostruttura profonda provengono dalle analisi narratologiche (Propp,

Barthes, Greimas, Todorov, Bremond, ecc.) o dalla logica delle azioni (von Wright, Kalinowski, ecc.). Il problema più difficile da risolvere semmai, trattandosi della parafrasi di un discorso ampio che investe tutto il dramma, è che l'identificazione dei predicati di azione deve essere inferita indirettamente dal dialogo attraverso l'accumulo di informazione del testo lineare.

Per identificare il rapporto che si istituisce tra la prima e la seconda isotopia, utili suggerimenti provengono dalle grammatiche trasformazionali e dalle sistemiche (o componenziali) e soprattutto dal principio di *embedding* (o incidentalizzazione, anche *rankshift* e *downgrading*, spostamento e abbassamento di rango, (Halliday 1964, 27-29; Leech 1969, 25-28), per cui un'unità (p. es. una proposizione) contiene come suoi costituenti un'altra o altre unità dello stesso rango o di rango più basso. Corrisponde in qualche modo alla struttura di frase della grammatica trasformazionale (Chomsky 1957, 21-5) per cui una proposizione ottiene lo *status* di costituente all'interno di un'altra.

Per esempio, nel dramma *Waiting for Godot* di Beckett, potremmo avere: « Vladimir-Estragon compiono le azioni *a, b, c, d*, aspettando Godot ». Cosicché *a, b, c, d*, corrispondono alle azioni elementari compiute dai protagonisti (abbracciarsi, respingersi, togliersi la scarpa, ecc.) nelle situazioni della sequenza. « *Waiting* » (l'attesa) sostituisce la trama d'azione con un « processo di stasi ».

In altri termini, la macrostruttura non si articola più su un « evento » o « serie di eventi » (cioè, su serie di fatti che accadono e hanno effetti persistenti, come p. es. « A uccide B ») ma si articola su uno stato di cose che, al limite, può anche non modificarsi e non dare origine a eventi o processi veri e propri, rimanere cioè, quella che in logica è chiamata, una « trasformazione di identità ».

In particolare, nel caso di *Waiting for Godot*, questa struttura si caratterizza staticamente e supera i margini della cornice scenica nel prima e nel dopo.

Le situazioni della microstruttura si caratterizzano invece per la relazione tra l'« agente » (Vladimir-Estragon) e un'« azione », per altro destinata al fallimento. Si ha ironia

tragi-comica: il tragico (il tempo lungo) si riferisce alla staticità della situazione esistenziale dalla quale i protagonisti non riescono ad evadere e sulla quale non possono agire; si fa commedia o farsa nelle sequenze situazionali del momento dell'attualizzazione (il tempo breve), sottolineando con quanta incongruenza i termini della comunicazione interagiscano tra loro.

*Waiting for Godot* è certamente uno degli esempi più tipici di *plot* degradato a *subplot*, dalla macrostruttura 'statica' con trasferimento della 'dinamica' alla microstruttura.

Si fa strada anche quel processo di disturbo nei rapporti interpersonali (il *nagging* o *teasing*, provocare, stuzzicare) che sarà pienamente realizzato in *Endgame* e che costituisce un altro dei tratti caratterizzanti del dramma moderno.

Un altro esempio di alterazione del rapporto gerarchico 'trama/sequenza situazionale' è *The Birthday Party* di Pinter. Qui si assiste all'annullamento del protagonista (Stanley), anche lui inserito in un processo caratterizzato staticamente (la routine giornaliera con le sue qualificazioni di monotonia, distacco e delusione), attualizzato per mezzo di dialoghi che sembrano registrazioni del parlato della vita d'ogni giorno. Questa staticità è interrotta dall'intrusione di un agente esterno (una coppia non particolarmente definita) che partecipa di un 'evento' (*the birthday party*) determinato dalla transizione da un 'processo' (il festeggiamento) ad uno 'stato di cose' (il protagonista annullato). Il processo conclusivo operato dall'agente esterno determina la disintegrazione ed eliminazione del protagonista (*nagging* unilaterale portato alla esasperazione). Il processo conclusivo operato dall'agente esterno determina la disintegrazione ed eliminazione del protagonista. Questo schema di 'sollecitazione alienante' e 'annullante', che prevede una situazione statica pervertita dall'intruso e ne rivela il carattere istituzionalizzato, è tipica di Pinter.

#### 4. *Il rapporto interpersonale* (o funzione centrata sul destinatario-destinatario).

Il dialogo è una conversazione tra almeno due persone, quando è unito all'azione diventa dramma. Cioè, 'dialogo + azione = dramma'. L'uno o l'altra può prevalere. In molti drammi moderni, come ho già accennato, l'azione rappresenta il componente minore o scompare del tutto mentre il rilievo è dato al 'rapporto interpersonale'. C'è in questa tendenza il presupposto di smascherare, attraverso esperienze individuali e collettive delle ultime generazioni, il senso di ciclicità e futilità della storia, la solitudine di individui incomprensibili, la relatività di valori umani che si legano alla crisi della classe borghese occidentale.

La 'situazione interpersonale' può esser vista come relazione di 'due atti' rispecchianti il *nagging* (provocare) e il *withdrawing* (recedere) nelle varie combinazioni di: 'provocare-recedere' (rapporto asimmetrico: A prevale su B); 'provocare-provocare' (la provocazione non finisce mai e può giungere a conseguenze estreme; questa forma di tormento inesauribile può essere considerata la versione moderna a livello psicologico del teatro della crudeltà di Artaud); 'recedere-provocare' (A presuppone la supremazia di B: la riuscita di un qualsiasi tentativo di comunicazione è compromesso sin dall'origine); 'recedere-recedere' (può condurre al disinteresse o alla incomunicabilità più assoluta).

Un esempio caratteristico di dramma costruito sul rapporto interpersonale è *Who's Afraid of Virginia Woolf* dell'americano Albee. In questo caso la struttura dell'azione viene relegata in un mondo possibile (immaginario).

Due coppie A e B, C e D, sono legate da certi rapporti interpersonali. A e B compiono una serie di 'atti possibili': costruiscono un oggetto possibile (un figlio immaginario), lo allevano e poi A lo uccide. I rapporti interpersonali costruiti in funzione dell'oggetto immaginario si disgregano.

Qui è evidente lo sviluppo della microstruttura secondo un processo di *nagging and withdrawing* (cfr. Watz-

lawick-Helmick Beavin-Jackson 1967) per il quale si ha un continuo spostamento di rapporti asimmetrici tra A e B) (ora prevale l'uno e l'altro si adegua, ora accade il contrario). La stabilizzazione del rapporto, mantenuta tramite l'azione immaginaria, crolla con l'interrompersi della stessa.

Nei drammi di Beckett, il rapporto interpersonale è invece costantemente compromesso da varie modalità di espressione che impediscono la 'coerenza' (livello del discorso) e la 'coesione' (livello semantico-lessicale). Si inficia quello che Grice (1967) definisce « principio di cooperazione » e quindi la quantità, la qualità, la relazione e il modo di produrre informazione. I drammi di Beckett rappresentano uno degli esempi più tipici di invalidamento del processo comunicativo.

##### 5. La situazione drammatica.

Dagli esempi riportati appare chiaro che, nella grande maggioranza dei casi, nei drammi moderni la dinamica si sposta dalla macro alla microstruttura e che quindi le categorie generali della logica delle azioni e della narrazione non appaiono più strumenti adeguati o, per lo meno, sufficienti per l'analisi e la valutazione.

La microstruttura, d'altra parte, si presenta spesso come un *continuum* dialogico basato sul rapporto interpersonale di una coppia o poche coppie di personaggi e si estende per tutta la durata del dramma o per lunghi periodi.

Sorge allora il problema della segmentazione o pertinenza di questo *continuum* in unità o situazioni drammatiche.

Non basta più stabilire i limiti situazionali con l'entrata o uscita dei personaggi o col cambiamento di luogo sulla scena (Jansen 1968), perché né l'una, né l'altra cosa accade. Né si va molto più lontano con gli studi di Salomon Marcus (1969-74) o di Minhai Dinu (1972-73) della Scuola Rumena, nonostante i complessi apparati logico-

matematici impiegati. Pagnini (1970) ha spostato la ricerca delle unità drammatiche alla struttura profonda, allargando le possibilità di analisi anche a testi che sfuggono a certe categorie e convenzioni del teatro tradizionale.

Sarebbe interessante a questo punto considerare le stimolanti proposte che provengono dalle analisi socio ed etno-linguistiche (Gumperz, Hymes, Ervin-Tripp, ecc.) e rivolgere l'attenzione ai sistemi di categorizzazione utilizzati per l'analisi del discorso.

Un dramma allora può essere visto come sequenza di situazioni comunicative che si verificano nel mondo possibile di quel contesto. Una 'situazione comunicativa' può contenere una sequenza di 'eventi' e 'atti comunicativi' ma può semplicemente ridursi a sequenze di 'atti comunicativi'. Al primo esempio possiamo ascrivere opere del tipo di *Chicken Soup with Barley* di Arnold Wesker, nel quale si alternano sequenze dialogiche tra i protagonisti (Sarah e Harry, marito e moglie) che costituiscono uno degli esempi più chiari di rapporto interpersonale asimmetrico, e il riflesso degli eventi esterni (le dimostrazioni) attraverso l'entrata e uscita dei personaggi.

Al secondo esempio si ascrivono opere come *Endgame* basate unicamente sui rapporti interpersonali e sul continuo riaggiustamento alla simmetria.

Nel suo complesso il mondo del dramma può dunque essere assunto come fonte di informazione ma, a differenza delle informazioni provenienti dal mondo reale sotto forma di segnali emessi in modo caotico, qui i segnali sono scelti e in qualche modo condizionati dall'autore-regista-attore.

Il modello interno al dramma, d'altra parte, è costruito in continua interazione coi modelli che ci siamo formati dal mondo esterno e dalla sua organizzazione sociale. All'interno del dramma si istituisce un complesso sistema interpersonale tra i vari personaggi il quale, a differenza della comunicazione ordinaria, è in qualche modo finalizzato in anticipo dall'autore-regista-attore.

Nel corso della rappresentazione lo spettatore, attraverso un sistema di categorizzazione, trasforma queste sollecitazioni in dati di esperienza che a loro volta si tra-

sformano in funzioni linguistiche (includendo i processi ideativi o di pensiero verbale, visuale, auditivo, oltre che cognitivo o intuitivo). Si potrebbe addirittura parlare di immagini o unità complesse percepite.

La lingua, che spesso predomina (dialogo, monologo, conversazione), con gli altri elementi paralinguistici, cinesici, ecc. forma un sistema che rappresenta altri sistemi categoricamente diversi.

#### 6. Prospettive di ricerca.

A questo punto vorrei riassumere i problemi che si presentano per la ricerca nei seguenti termini:

a) gli studi effettuati per le analisi delle lingue naturali, cioè lingue usate per la comunicazione in un contesto (Austin, Searle, Fillmore, Ross, Lakoff, ecc.), forniscono categorie definite col massimo rigore formale e, per includere osservazioni e regole sulla forza illocutiva, devono tener conto di categorie relative ai 'partecipanti' nello stesso atto di parola, al 'tempo', 'luogo', 'statuto sociale', 'ruolo' o punto di vista del parlante rispetto all'argomento, ecc. (Fillmore 1972, 18-19). Queste categorie sono indispensabili per la descrizione della 'presupposizione' (o condizioni preparatorie) di un dato enunciato. Ci si riferisce soprattutto al 'potenziale' dell' 'atto illocutivo' che risiede nella struttura profonda delle proposizioni.

Queste analisi, tuttavia, sono spesso ben lontane dal risolvere molti problemi relativi alla distinzione degli atti illocutivi (p. es. scherzi, ironie, menzogne, ecc.) e alla comunicazione d'ogni giorno. Si pone quindi la necessità di dedicare più attenzione alla descrizione dei termini per classificare gli atti di parola attraverso il rilievo delle marche semantiche contenute in parole come 'domanda', 'promessa' ecc. (Cohen 74, 8);

b) d'altra parte, gli studi socio ed etnolinguistici pongono l'accento su fattori socialmente determinati che influenzano la scelta dei codici e lo stile. Le categorie di *situation*, *event* e *speech act*, ricavate da dati empirici,

richiedono di essere definite meglio formalmente con categorie più generali. Offrono tuttavia criteri di distinzione di pratiche sociali, diverse in ogni cultura o tipo culturale.

Si propone quindi una doppia articolazione della ricerca:

a) una di tipo descrittivo empirico che sia il risultato di un'analisi sintattica, semantica e pragmatica del testo utilizzando categorie di scienze specifiche attinenti alla pratica sociale in questione;

b) ed una a livello più alto che ne definisca la funzione semiotica, in altri termini, si attribuisce ai segnali sintattici, semantici e pragmatici del testo un effetto pilota sui comportamenti del destinatario e destinatario (considerati interni al testo).

Zòlkiewski (1974) parla di 'testo utopico'.

Si potranno così effettuare distinzioni dei testi secondo la loro appartenenza a sistemi socioculturali, o a sistemi stilistici, o di modalità di esecuzione.

#### Conclusione.

Tralasciando altri esempi particolari concluderò dicendo che i testi già presi in esame per le loro modalità di costruzione possono considerarsi prevalentemente asintattici e spesso anche asemantici per la contraddittorietà dei messaggi e per l'emergere di nuovi codici e nuovi sistemi di segni che si pongono in tensione coi precedenti. Si presentano come la rappresentazione di un mondo rovesciato e come sintomo di crisi politiche e sociali.

Il personaggio, per mancata identificazione, ha perduto il suo ruolo e non c'è azione che possa essere costruita in relazione ad un ruolo che non esiste più. La mancata comunicazione tra individuo e individuo si traspone in una proposta di comunicazione collettiva (testo/destinatario esterno al testo) nel tentativo di creare un tipo di rapporto collettivo produttore di nuovi sensi.

## BIBLIOGRAFIA

- Albee, Edward, *Who's Afraid of Virginia Woolf?* (1962), Harmondsworth, Penguin Books, 1977.
- Arden, John, *Live Like Pigs* (1961), Harmondsworth, Penguin Books, 1969.
- Artaud, Antonin, *The Theatre of Cruelty, First Manifesto, Second Manifesto*. In Bentley 1968, 55-75.
- Austin, J. L., *How to Do Things with Words*, Cambridge (Mass.) 1962.
- Barthes, Roland, « Introduzione all'analisi strutturale dei racconti », Numero speciale di *Communications*, VIII (1966). Trad. it. in *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani, 1969, pp. 7-46.
- Bentley, Eric (ed.), *The Theory of the Modern Stage, An Introduction to Modern Theatre and Drama*, Harmondsworth, Penguin, 1968.
- Beckett, Samuel, *Waiting for Godot* (1956), London, Faber and Faber, 1972.
- *Endgame* (1958), London, Faber and Faber, 1973.
- Bettetini, Gianfranco, *Produzione del senso e messa in scena*, Milano, Bompiani, 1975.
- Brecht, Bertolt, *The Street Scene*. In Bentley 1968, 85-96.
- *On Experimental Theatre*. Ibid., 97-104.
- Bremond, Claude, « La logica dei possibili narrativi ». Numero speciale di *Communications*, VIII (1966). Trad. it. in *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani, 1969, pp. 99-122.
- Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton, 1957.
- Civ'jan T. V., « La semiotica del comportamento umano in situazioni fisse » (inizio e fine della situazione d'etichetta). In *Ricerche semiotiche - Nuove tendenze delle scienze umane nell'URSS*, a cura di Juri Lotman e Boris E. Uspenskij. Torino, Einaudi, 1973, pp. 64-83.
- Coco Davani, M. C., « Happenings », in *Studi Americani*, XVIII (1972), pp. 413-43.
- *Il teatro di T. S. Eliot*, da « Sweeney Agonistes » a « The Cock-tail Party », Palermo, Flaccovio, 1973.
- *Godot - il crack del codice*, Palermo, Flaccovio, 1977.
- Cohn, Ruby, *Currents in Contemporary Drama*, Bloomington, London, Indiana University Press, 1969.

- Cohen, Jonathan L., *Report on Philosophy of Language and Semiotics* (1° Congresso Internaz. di Studi Semiotici, Milano 2/6 giugno 1974).
- Craig, Gordon E., *The Art of the Theatre, The First Dialogue*. In Bentley 1968, 113-137.
- Davidson, Donald and Gilbert Harman (eds.), *Semantics of Natural Language*, Dordrecht (Holland), Boston (U.S.A.), D. Riedel Publishing Co., 1972.
- De Marinis, Marco, Patrizia Magli, « Materiali bibliografici per una semiotica del teatro », in *Versus*, XI (1975).
- Dinu, Mihai, « La stratégie des personnages dramatique à la lumière du calcul propositionnel bivalent », in *Poetics*, X (1974), pp. 147-159.
- Ellis, Jeffrey, « On Contextual Meaning », in *In Memory of J. R. Firth*, Bazell, Catford, Halliday, Robins (eds.), London, Longmans, 1966, pp. 79-95.
- Ervin-Tripp, Susan M., « An Analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener », in *Readings in the Sociology of Language*, Joshua A. Fishman (ed.), The Hague, Paris, New York, Mouton, 1968, pp. 192-211.
- « On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-occurrence », in *Directions in Sociolinguistics, the Ethnography of Communication*, Gumperz and Hymes (eds.), New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972, pp. 213-250.
- Esslin, Martin, *The Theatre of the Absurd*, New York, Doubleday, 1961.
- Fillmore, Charles, « Subjects, Speakers & Roles », in *Semantics of Natural Language*, Davidson-Harman (eds.), Dordrecht-Boston, Riedel, 1972, pp. 1-24.
- Greimas, Algirdas J., « Elementi per una teoria dell'interpretazione del racconto mitico » (1966), in *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani, 1969, pp. 49-95.
- *Semantique structurale*, Paris, Larousse, 1966.
- *Du sens, Essais sémiotiques*, Paris, Editions du Seuil, 1970.
- Kalinowski, Georges, *La logique des Normes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- Kostelanetz, Richard, *The Theatre of Mixed Means*, New York, The Dial Press, 1968.
- Lakoff, George, « Linguistics and Natural Logic », in *Semantics and Natural Language*, Dordrecht (Holland), Boston (U.S.A.), D. Riedel Publishing Co., 1972, pp. 545-665.
- Leech, Geoffrey N., *Towards a Semantic Description of English*, London, Longmans, 1969.
- Marcus, Solomon, « Une vision linguistique-mathématique dans la sémiologie du théâtre », intervento introduttivo alla Tavola Rotonda Internazionale *Per una semiotica del teatro*, La Bien-

- nale di Venezia 1972. (Per la bibliografia delle opere di Marcus cfr. De Marinis-Magli 1975, p. 101).
- McIntosh, Angus, M.A.K. Halliday, « Patterns of Language, Papers », in *General, Descriptive and Applied Linguistics*, London, Longmans, 1966.
- Pagnini, Marcello, « Per una semiologia del teatro classico », in *Strumenti Critici*, XII (1970), pp. 121-140.
- Parret, Herman, « Conventional Implication and Conversational Implicatures », in *Versus*, XVI (1975), pp. 21-46.
- Pinter, Harold, *The Birthday Party* (1ª rappr. 1958), London, Eyre Methuen Ltd., 1976.
- Propp, Vladimir Ja., *Morfologia della fiaba* (Leningrado 1928). Trad. it., Torino, Einaudi, 1966.
- Ross, John Robert, « Act. », in *Semantics of Natural Language*, Davidson-Harman (eds.), Dordrecht (Holland), Boston (U.S.A.), D. Riedel Publishing Co., 1972, pp. 70-126.
- Ruffini, Franco, « Semiotica del teatro: ricognizione degli studi », in *Biblioteca teatrale*, IX, pp. 34-81.
- Searle, John R., *Speech Acts, An Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press (1969), repr. 1974.
- Todorov, Tzvetan « Le categorie del racconto letterario », in « L'analisi del racconto », numero speciale di *Communications*, VIII (1966). Trad. it., Milano, Bompiani, 1969, pp. 229-270.
- *Poétique de la prose*, Paris, Seuil, 1971.
- Watzlawick, Paul, Janet Helmick Beavin, Don D. Jackson, *Pragmatics of Human Communication, A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, New York, W. W. Norton & Co. Inc., 1967.
- Wesker, Arnold, « Chicken Soup with Barley » (1959), in *The Wesker Trilogy*, Harmondsworth, Penguin Books, 1976.
- Zolkiewski, Stefan, *Quelques problèmes de sémiotique de la culture dans les ouvrages d'auteurs des pays est-européens*, 1º Congresso Internazionale di Studi Semiotici, Milano 2/6 giugno 1974.

SPERIMENTALISMO E INNOVAZIONE IN *THE SEA*  
DI EDWARD BOND

di  
FRANCO BUFFONI  
Parma

Nei confronti dell'opera teatrale i termini sperimentalismo e innovazione appaiono decisamente ambigui, in quanto, sin dalla *querelle* aristotelico-platonica, l'innovazione si configura soprattutto nell'effetto che la rappresentazione, in quanto dato concreto, esercita sul pubblico e, solo in un secondo momento, viene vista come innovazione dell'espressione teatrale in sé, e quindi nel genere letterario.

In questa seconda fase l'innovazione subisce la 'canonizzazione' e può persino giungere a costituire un nuovo modo di scrivere testi teatrali o di rappresentarli. Nella prima fase, invece, l'innovazione è intesa come rottura parziale o totale delle relazioni interpersonali preesistenti.

Tali fasi o aspetti possono essere entrambi distinti in *The Sea*, l'opera del 1973 che, con *Lear*, costituisce il fulcro della produzione bondiana: il primo, intendendo la *pièce* come opera letteraria; il secondo, considerandola nella sua rappresentazione teatrale che, se ben realizzata, dovrebbe scatenare nel pubblico non tanto la coscienza delle ipotetiche utopie che vengono proposte, bensì un automatico tentativo di stravolgimento dei sistemi di relazione vigenti.

Un dato peculiare di *The Sea*, connotabile nell'ambito dello 'sperimentalismo', è costituito dalla commistione di diverse tecniche del linguaggio sia teatrale che letterario *tout court*, corrispondenti ad altrettanti 'generi': dalla

'poesia' al 'trattatello morale', alla recitazione a copione di un 'mito', al 'melodramma-happening'. Oltre, naturalmente, al 'dramma classico' della morte, alla 'commedia borghese', al 'dramma moderno esistenziale', allo 'psicodramma'.

Sulla spiaggia assistiamo infatti al dramma classico della morte nella prima scena e al dramma moderno esistenziale nella sesta. Nel negozio vediamo come, alla commedia borghese della seconda scena, consegue direttamente lo psicodramma della quinta. E gli stessi 'attori' che, nel salotto di Mrs Rafi, recitano a copione il mito di Orfeo e Euridice, danno poi corso, sulla scogliera, al melodramma-happening con recitazione a soggetto. Mentre la 'poesia', che nella terza scena caratterizza come 'genere' l'eloquio di Evens (il *clochard* che vive solo in una capanna sulla spiaggia), diviene 'pensiero', sotto la forma del trattatello morale, nell'ottava e ultima scena<sup>1</sup>.

Ma la commistione dei diversi generi è strumentale. È il *device* di cui l'autore si serve per riprodurre metaforicamente la dissonanza esistente tra le comunicazioni che i personaggi si scambiano e le relazioni che tra loro intercorrono. In altri termini, la dissonanza tra ciò che essi dicono e ciò che rappresentano all'interno del microcosmo preso in esame) una gretta e chiusa comunità costiera britannica all'inizio del nostro secolo). I vari *characters* cianciano di solidarietà, di città, di comunità, ma in pratica conducono un'esistenza di solitudine disperata, solo apparentemente temperata da una convivenza coatta basata sullo sfruttamento, sull'arido scambio di servizi e di beni, sulla ricchezza di una donna e la povertà di molte, sul lavoro subordinato, sui sermoni queruli di un vicario,

<sup>1</sup> Per un maggiore approfondimento di questo, come pure di altri aspetti dell'opera, si vedano: Martin Esslin, « The Sea », in *Plays and Players*, XX (1973); Giorgio Polacco, « Ma liberaci dal mare e così sia », in *Sipario CCCXXXV* (1974); Giuseppina Restivo, *La nuova scena inglese: Edward Bond* (in particolare pp. 82-100), Torino 1977; Franco Buffoni, « Lettura di *The Sea* di Edward Bond », in *Biblioteca Teatrale*, XIX (1977), pp. 154-172.

i riti drammatici di una narcisista, le fantasie esacerbate di un megalomane. Per chiarezza espositiva definiamo e consideriamo questo preciso contesto sociale come un sistema di relazioni.

Se da un lato è dunque possibile sceverare sperimentalismo nell'uso e nell'abuso di diverse tecniche del linguaggio teatrale e letterario, dall'altro si può connotare l'innovazione bondiana nella rappresentazione dell'incapacità dei personaggi a riflettere sul gioco di relazioni che determinano la comunicazione. Sappiamo infatti che ogni sistema, per potersi mantenere immutato, non deve comunicare su di sé, ma solo proporsi o imporsi. E che, di conseguenza, debba cercare di bandire, ignorandoli o soffocandoli, quegli eventi che, interrompendo il suo gioco, ne negano la perpetuità e quindi la validità. Così come è strettamente necessario che esso codifichi come anomalo o folle qualsiasi comportamento per il quale, al suo interno, non esistono soluzioni.

In questa prospettiva l'opera di Bond ci appare come la proposizione di un sistema che riproduce se stesso o, attenendoci più strettamente al *plot*, come la storia di un doppio ritorno all'ordine.

Sconvolto una prima volta dalla *morte* per annegamento del giovane Colin (e questa morte è appunto l'evento da cancellare), l'ordine infatti si ricompone nelle prove dell'*Orfeo e Euridice*; nuovamente turbato dalla *pazzia* di Hatch (e il termine, ovviamente, è da virgolettare), esso viene poi definitivamente ristabilito con la recita a soggetto sulla scogliera. Il sistema di relazione vigente permette infatti solo questo processo. A meno che tutto non venga mutato radicalmente.

E Bond, facendo leva non tanto su ciò che i personaggi dicono, bensì sul fatto che, attraverso i loro discorsi, giungono a rappresentare un sistema di relazione, dimostra proprio come nulla, in pratica, possa venire alterato. Implicita, a questo riguardo, è l'importanza del dato registico: se generi letterari e personaggi tendono (gli uni metaforicamente, gli altri realisticamente) a riprodurre il sistema inalterabile delle relazioni, sta al regista, allo sceneggiatore,



all'attore, tramite la messa in scena e l'enfasi fonica e gestuale, di sottolineare l'incapacità a riflettere sul proferto, in rapporto sia alle relazioni che ai contenuti<sup>2</sup>.

Spetta ad essi, infine, la resa concreta di quanto Bond suggerisce in ogni scena, in ogni battuta: non può avvenire alcun mutamento perché i personaggi non sono in grado di riflettere sui ruoli che si sono assegnati (o che sono stati loro assegnati) e, tanto meno, sugli avvenimenti di cui sono protagonisti o spettatori. Per chiarezza espositiva si potrebbe sintetizzare affermando che non può avvenire alcun mutamento perché i personaggi non sono in grado di metacomunicare.

Lo si deduce facilmente da un'analisi delle battute: vi è infatti metacomunicazione se il soggetto non prende in considerazione quanto l'interlocutore afferma, bensì quanto ciò significa nel sistema di relazione che tra loro intercorre. Quando, ad esempio, Mrs Rafi, pur sapendo che il negozio di Hatch è sprovvisto di guanti della sua taglia, o comunque di suo gusto, chiede ugualmente al commerciante di provare dei guanti, istintivamente gli vuole dimostrare come egli non sia in grado di svolgere il proprio mestiere e, soprattutto, come ella possa approfittarsi di questa incapacità. Gli comunica dunque la propria superiorità. (Tecnicamente, diremmo che si porta in posizione *One-up*). Hatch recepisce l'offesa perché si inalbera (rifiuta dunque la posizione *One-down*); ma da parte di entrambi non v'è riflessione su quanto si sono comunicati. Tant'è che altercano sulle tende o sui guanti e non su ciò che li pone realmente in antagonismo<sup>3</sup>. Ed è proprio per questo

<sup>2</sup> E mediocre, in questa prospettiva, mi è parso l'allestimento dello Stabile di Genova del 1976 (regia di Armando Pugliese; scene e costumi di Gianfranco Padovani; con Lina Volonghi). Mentre esplicita al riguardo fu la prima messa in scena del maggio 1973 al Royal Court, per la regia di William Gaskill — che è anche il dedicatario dell'opera — su scene di Deirdre Clancy.

<sup>3</sup> E ciò che li pone realmente in antagonismo non è nemmeno il reale *status* di Willy (extraterrestre o naufrago scampato), bensì il loro ruolo all'interno della 'comunità', cioè il desiderio di entrambi di porsi in posizione di supremazia (di *oneupmanship*, se-

che il sistema continua a reggersi. E che la pazzia di Hatch non appare tanto come l'unico sfogo consentitogli (una volta superata la cosiddetta fase di tolleranza psichica), bensì come l'assunzione del ruolo che, in quel sistema, gli compete.

La riprova potrebbe consistere nel fatto che l'unico personaggio capace di riflettere sul valore, sul senso delle minacce e delle ingiunzioni dei propri interlocutori, è Evens, chiaramente dipinto come l'anomalo, il bandito (e quindi al di fuori del gioco). E il vecchio è la sola persona capace di distinguere, in ogni comunicazione, l'aspetto di contenuto da quello di relazione.

Bond non si limita dunque a rappresentare il dramma del potere attraverso i riti della crudeltà e della violenza, ma va oltre, essendo in grado di operare un'analisi dei modi di comunicazione. Altrimenti, come per il *Lear*, si potrebbe affermare quanto soleva Angelo Maria Ripellino: « Il sopruso non cambia se al monarca ambizioso subentra il puritano consorzio dei rivoluzionari ». Ma parlare di innovazione sarebbe allora francamente eccessivo, perché, se da un lato potrebbe sì apparire consonante alla moda del tempo (alle tematiche dei vari Glucksmann e Lévy, per intenderci), dall'altro verrebbe spontaneo chiedersi in che cosa essa sostanzialmente differisca dall'impavido e sconsolato grido anni Venti di un Joseph Roth o dalla più articolata sentenza orwelliana. L'innovazione bondiana consiste invece nella lucida rappresentazione dell'incapacità a metacomunicare in base a dati modelli di interazione.

Se si capovolge la riflessione e si considera che, in una qualsiasi società subentra un cambiamento, una innovazione, allorché vengono in tutto o in parte mutati i sistemi di relazione tra i suoi membri, si comprende forse più facilmente come Bond vada ben oltre la rappresentazione dei paradossi quotidiani, e giunga ad innovare, nell'ambito del teatro letterario, compiendo un'analisi dei

condo la terminologia desumibile da *Pragmatic of Human Communications* di P. Watzlawick - J. Helmick Beavin - D.D. Jackson, New York 1967, *passim*).

modi verbali e gestuali con cui le persone riescono a cristallizzare il proprio sistema di relazioni. Egli dunque riproduce una situazione di impenetrabilità, cioè quella chiusura nei rapporti interpersonali necessaria per il mantenimento di qualsiasi sistema.

Definirei pertanto un infortunio critico il tentativo di inquadrare un'opera come *The Sea* nell'ambito dell'epica brechtiana. A meno che, con ciò, non si intenda semplicemente affermare che in essa è sceverabile un disancorato e idealistico richiamo finale alla speranza utopica. Perché, in effetti, l'opera termina con la partenza di Willy e Rose; e poiché non ci è dato di sapere che cosa accadrà loro in seguito, qualsiasi funambolismo interpretativo non può essere *dimostrato* fasullo. Ma, chiediamoci, su quale 'rivoluzione' etica e culturale (su quale mutamento di sistema relazionale) poggia la loro fuga? Quale sbocco Bond lascia mai intravedere, se le categorie di linguaggio e di rapporto dei due personaggi fino all'ultima battuta, non mutando, restano quelle di Colin, 'suicida' in mare per ubbie esistenziali? Se le loro comunicazioni seguitano ad essere di 'contenuto' (con l'inevitabile necessità di *one-upmanship* relazionale)?

Pur se agli antipodi da qualsivoglia desiderio apocalittico, diremmo pertanto che la vera cesura tra 'apertura' e 'chiusura' di un testo non consiste nella soluzione conclusiva, bensì nella potenzialità parenetica intrinseca all'azione di 'rottura' eventualmente rappresentata. Se cioè dalla fuga o dalla rivolta che fallisce e che sfocia nel sangue o nell'autoritarismo (e pensiamo a *Lear*, a *The Fool*, a *Bingo*), l'autore lascia intendere che altri hanno tratto o possono trarre (in quanto ne hanno le possibilità etiche e culturali) insegnamento per realmente mutare i rapporti di relazione vigenti, e *non* per semplicemente ribaltarli installandosi a loro volta nella posizione di potere. Altrimenti non ci troviamo di fronte che alla più sofisticata pittura della *fortuna volvitur in rota* di alto-medievale connotazione.

E qui sta il punto. Perché, se dai testi di Beckett (come dimostra l'analisi condotta da Segre) 'non si esce', e da

quelli di Brecht invece 'si esce', da quelli di Bond 'si esce' soltanto limitatamente alle operazioni preparatorie al testo, non *in effetti*. Lear che alla fine si scaglia contro il muro o Shakespeare che in *Bingo* si suicida, infatti, non compiono che atti estremi, privi di potenzialità parenetica (sul modello della risoluzione del costruttore Solness ibseniano o del generale Rupert Forster in *Marching Song* di John Whiting). Non essendosi appalesate capacità di mutamento nei modi di comunicazione (di contenuto o di relazione), si ha l'orrenda certezza che in futuro si ripeterà, se non negli stessi termini, nella sostanza, quanto è già avvenuto. E questo è esattamente il contrario di qualsiasi processo innovativo.

Ecco dunque che, se per alcuni personaggi bondiani può dirsi ineluttabile la speranza dell'utopia, per l'intellettuale Bond altrettanto ineluttabile ne appare il naufragio, l'assorbimento, nel Grande Meccanismo della Storia che tutto fagocita (in primo luogo chi lo mette in movimento). Per l'intellettuale Brecht, invece (e la differenza è capitale), la possibilità dell'utopia è una fede.

Infine vi è la questione essenziale (trattandosi di testi teatrali) del rapporto col pubblico. Un rapporto che Brecht intrattiene nel modo docente a tutti noto<sup>4</sup>. E Bond? Quale 'messaggio' ricava il *pubblico* (non il critico valoroso che ripercorre gli schemi di confezione testuale) da un testo di Bond? Certo, Lear alla fine mostra di avere 'compreso' (cristianamente, diremmo, 'si salva'). E il pubblico comprende che Lear 'si salva'. Ma quale 'messaggio' può trarne, se è palese che, tra gli astanti, nessuno saprà agire secondo la sua parenesi? La storia, Bond induce a riflettere temporalizzando la vicenda di *Lear* nel 3100, ha continuato e continua a produrre dei Lear prima maniera o (quel che è peggio, perché il tradimento è doppio) delle Cordelie seconda maniera. Si può solo dedurre che, così come in

<sup>4</sup> « Die Bewegungen der Himmelskörper sind übersichtlicher geworden; immer noch unberechenbar sind den Völkern die Bewegungen ihrer Herrscher ». Bertolt Brecht, *Leben des Galilei*, Berlin 1955, p. 125.

*The Sea* la metafora del *ratcatcher* non sta a significare che l'ineluttabilità della continuità della specie, l'azione di *Lear* testimonia della stessa la necessità delle cadute e delle speranze — non possibilità — utopiche<sup>5</sup>.

Che poi l'intellettuale Bond, dal suo trespolo, si dispiaccia di constatare ciò, non è un buon argomento per affermare che i suoi testi rendono testimonianza di concrete, positive 'aperture'. Dove mai, in Bond, intercorrono comunicazioni coscientemente relazionali tra personaggi cui è ancora dato di poter incidere in concreto sulla realtà? Le comunicazioni divengono di relazione, appaiono costruttivamente eversive solo quando chi le profferisce non dispone più di alcun potere (Evens, a esempio) e cadono su chi, pur se potenzialmente disponibile all'azione, non è in grado di coglierne che l'aspetto di contenuto (Willy, a esempio). Quando ai personaggi bondiani, in sostanza, è dato di « vedere la luce », è solo perché la vita (o la storia) li sta definitivamente inghiottendo (il vecchio Lear, a esempio). Quando loro, invece, è ancora concessa l'azione, con lucidità spietata Bond denuncia come non sappiano sfuggire all'esercizio del potere (Cordelia, a esempio).

Ma forse si vuole affermare che l' 'apertura' bondiana, infine, appare per contrasto, e consiste in un'implicita esortazione a stravolgere i sistemi di comunicazione vigenti? Allora i testi di Beckett sono apertissimi.

<sup>5</sup> Vorrei rivolgere un invito a chi confuta in modo categorico questa argomentazione facendo leva su moduli di semantica strutturale o di tipologia culturale. Un invito a non fare valere come dimostrazioni assolute i risultati cui si può pervenire attraverso la stretta applicazione di schemi che, pur se validi operativamente, sono di per sé limitativi, in quanto non permettono di prendere in esame che le operazioni interne al testo. Tali risultati sarebbero 'assoluti' se si potessero tenere presenti contemporaneamente tutti gli schemi possibili, come nei modelli matematici. Ma non è possibile. O se si riuscisse a quantificare il 'messaggio'. Ma non ci si riesce. Allora, o si ignora oppure si nega l'esistenza, appunto, del 'messaggio', o si ammette che esso si colloca in una sfera che può restare preclusa agli schemi usati in quanto tali.

#### ASPETTI TEORICI E SPERIMENTALI DELLA RICERCA SULLA LINGUA INGLESE

L'INSEGNAMENTO DELL'INGLESE OGGI:  
TRA IL VERBALE E IL NON VERBALE

di  
GIOVANNI DE MARTINO  
Padova

1. *La scuola strutturalista.*

A cominciare dagli anni '40 l'insegnamento della lingua inglese ha avuto una serie di alterne vicende, a periodi di grande speranza nella creazione del metodo giusto e definitivo sono seguiti periodi di grande sconforto. Possiamo dire che questa altalena si protrae fino ai giorni nostri. La prima speranza venne con la pubblicazione delle opere glottodidattiche di Charles C. Fries, basate sui principi delle *pattern practices* e sull'*automatismo* linguistico, influenzate come si sa da una parte dallo strutturalismo linguistico di Bloomfield e dall'altra dal neocomportamentismo psicologico di Skinner. Con il passar del tempo però è stata ridimensionata sia l'importanza dei modelli strutturali che quella dell'*automatismo*. Un'analisi approfondita dei glottodidatti ha messo in rilievo che i modelli strutturali erano una versione nuova dei vecchi concetti della pedagogia linguistica tradizionale, una critica rigorosa al concetto di *automatismo* condotta da Chomsky nel 1959 ha rivelato tutti i limiti della teoria comportamentista ai cui principi si ispirava l'*automatismo* grammaticale. Ma ancor prima di questa chiarificazione, che causò una grossa delusione per quanti avevano visto nello strutturalismo di Fries e più tardi in quello di Lado il momento insuperabile della metodologia linguistica, c'era stata la pubblicazione

delle *Syntactic Structures* di Noam Chomsky, l'opera che nel campo linguistico ha suscitato il più grande scalpore della seconda metà del XX secolo.

## 2. La teoria generativo-trasformazionale.

Nella storia delle teorie linguistiche, dunque, il 1957, anno della pubblicazione delle *Syntactic Structures*, segna uno dei momenti più importanti, una svolta rivoluzionaria, nella concezione del linguaggio. A vent'anni di distanza gli entusiasmi suscitati sull'onda emotiva si sono notevolmente affievoliti ma non si sono completamente spenti. L'affievolimento tuttavia non toglie nulla alla genialità della concezione linguistica di Chomsky, che ha suggerito un approccio completamente nuovo anche in campi non strettamente linguistici, come la psicologia, anche se rende gli studiosi più cauti e più pensosi nel definire teorie speculative rivoluzioni scientifiche.

La concezione rivoluzionaria apportata da Chomsky nel campo del linguaggio non ha indubbiamente risolto il problema dell'essenza e del funzionamento del linguaggio, ma ha fatto compiere un passo decisamente importante nel rigettare le vecchie teorie associazioniste e comportamentiste. Se è vero che qualcuno ha esagerato nel paragonare la rivoluzione chomskyana nel settore della lingua alla rivoluzione newtoniana nel campo della fisica, non sono lontani dal vero quanti vedono nella teoria chomskyana della lingua una tappa fondamentale nella conquista della conoscenza della vera natura del linguaggio.

L'obiettivo di questo scritto è di analizzare le strutture profonde e superficiali, che costituiscono il cardine della teoria chomskyana, in relazione al concetto semantico di significato alla luce del verbale e del non verbale.

Prima di procedere nella dimostrazione della correlazione tra il verbale e il non verbale nell'uso del linguaggio, è opportuno spendere qualche parola sul concetto di ambiguità che assume un ruolo molto importante in tutta la teoria generativo-trasformazionale. Chomsky, infatti, è

[2]

indotto proprio dall'ambiguità delle strutture linguistiche ad elaborare i concetti di 'struttura profonda' e 'struttura superficiale'. Consideriamo alcuni aspetti della dimostrazione dell'esistenza della struttura profonda che, nelle intenzioni di Chomsky, deve « spiegare » le ambiguità delle strutture superficiali, ma di cui in realtà non sempre è in grado di dare giustificazioni plausibilmente convincenti.

Infatti la spiegazione dell'esistenza delle due strutture profonda e superficiale è convincente per alcuni casi ma non lo è per altri. È convincente in:

### 1) *The shooting of the hunters*

che, grazie alla struttura profonda, viene chiarita secondo le due possibilità in cui *hunters* è in funzione di soggetto o di oggetto:

- a) *The hunters shoot*
- b) *The hunters are shot*

Vi sono però frasi in cui la trasformazione non è sufficiente a spiegare la tesi di Chomsky. Infatti la frase:

### 1) *Tom shot the girl in the raincoat*

può avere la struttura profonda in:

- a) *Tom shot the girl*
- b) *The girl was in the raincoat.*

Ma può avere anche un'altra struttura profonda, e cioè:

- c) *Tom shot the girl*
- d) *The girl wore a raincoat which was shot by Tom.*

Le eccezioni alle spiegazioni delle ambiguità grammaticali in verità non solo ci sembrano troppe ma spesso appaiono senza una giustificazione legittima, come per il caso dell'espressione: *Many men read few books* che con la trasformazione diventa *Few books are read by many men*, dove vi è un'alterazione significativa a livello profondo tra *many* e *few*. A questa obiezione Chomsky risponde che per gli aggettivi indefiniti, che egli chiama « quantifica-

[3]

tori », la struttura profonda viene spiegata dalla struttura superficiale.

Quello che Chomsky chiama struttura profonda, la cui funzione, a suo dire, sarebbe quella di spiegare le ambiguità grammaticali, è in effetti una caratteristica delle categorie grammaticali tipica delle, ma non corrispondente nelle, lingue. La stringa grammaticale inglese *Cheating shopkeepers can ruin business* è ambigua per la duplice funzione di *cheating* che nella frase può essere *aggettivo* o *gerundio*. L'ambiguità, cioè, si presenta a causa della natura ambigua della ing-form inglese. Se, infatti, riportiamo la frase in italiano non si riproduce alcuna ambiguità comunicativa, in quanto la ing-form non ha una categoria perfettamente corrispondente in italiano. *Cheating* può essere tradotto o con l'aggettivo *imbroglianti*, e allora abbiamo *I negozianti imbroglianti possono rovinare l'attività commerciale*, o con altre categorie grammaticali, come *Ingiannando i negozianti si può (puoi, possiamo) rovinare l'attività commerciale*, *Se inganni (inganniamo, s'ingannano) i negozianti puoi (possiamo, si può) rovinare l'attività commerciale*, *L'inganno (da parte) dei negozianti può rovinare l'attività commerciale*, ecc.

Se trasformiamo *Cheating shopkeepers can ruin business* in *Cheating shopkeepers ruin business* rimuoviamo le cause dell'ambiguità, in quanto eliminiamo il verbo *can* che, per sua natura, può accordarsi sia con *cheating* che con *shopkeepers*, e quindi favorisce l'equivoca funzione di *cheating*; stabiliamo l'accordo del verbo *ruin* col soggetto al plurale *shopkeepers*, il che comporta la limitazione di *cheating* alla sua funzione di aggettivo; e chiariamo che l'ambiguità è *determinata*, e non *spiegata*, dai meccanismi grammaticali allorché essi vengono a configurarsi secondo certe combinazioni anziché certe altre.

Le ambiguità non sono solo di ordine grammaticale, ma possono essere anche di ordine lessicale, morfologico, ecc. Per esempio l'ambiguità di *Flying planes may be dangerous* è di natura tipicamente grammaticale, mentre nell'esempio *The case is closed*, l'ambiguità è di ordine lessicale, per non parlare di esempi in cui le ambiguità sono

di ordine situazionale e quindi extralinguistiche. È nota la frase *I saw the man with the telescope in the park*, (cfr. J. J. Robinson 1964) dalla quale il computer ricavò ben nove interpretazioni di cui solo quattro erano state previste, mentre le altre furono elaborazioni del computer calcolate al di fuori dei fenomeni esperienziali umani. Esse sono:

- 1) I was in the park and I had a telescope with which I saw the man.
- 2) I was in the park and the man had a telescope when I saw him.
- 3) I was in the park that had a telescope with which I saw the man.
- 4) The man was with the telescope that was in the park when I saw him.
- 5) I saw the man and the telescope which was in the park.
- 6) I was in the park and I saw through the telescope the man who was not in the park.
- 7) I was not in the park and I saw through the telescope the man who was in the park.
- 8) I saw \* the man through the telescope in the park.
- 9) I saw \* the man and the telescope in the park.

Qual è la struttura profonda di *I saw the man with the telescope in the park*?

La dimostrazione di Chomsky riguardante la struttura profonda, da distinguersi dalla struttura superficiale, trova inoltre non poche difficoltà ad essere accettata per il fatto che il linguista americano ricorre a processi non linguistici per dimostrare l'esistenza delle strutture profonde, cioè delle strutture che rispecchiano la realtà obiettiva e perciò non linguistica.

Nel momento in cui Chomsky stabilisce che vi sono livelli linguistici ambigui e livelli linguistici non ambigui ammette l'esistenza dell'identificazione tra linguaggio e realtà. Egli sostiene che una struttura linguistica è inequivocabile solo a livello profondo e quindi a tale livello essa

\* saw = segare.

rappresenta, o si identifica con, la realtà. A livello di struttura profonda le frasi vengono costruite secondo schemi i cui elementi sono estremamente chiari e semplici, sono ridotti a due componenti essenziali: 1) *sintagma nominale* e 2) *sintagma verbale*. È solo quando le strutture dal livello profondo si presentano in strutture superficiali che diventano, o possono diventare, ambigue.

È azzardato sostenere l'esistenza di strutture profonde collegate con la realtà e di strutture superficiali legate solo a fenomeni linguistici. Il fatto è che tanto le strutture profonde quanto le strutture superficiali si manifestano sotto forma di strutture linguistiche. A tal proposito è veramente difficile operare una distinzione che non risulti arbitraria tra strutture profonde e strutture superficiali. Le strutture linguistiche non stabiliscono rapporti tra parole e realtà obiettiva, in quanto la realtà è nelle parole, bensì tra parole e parole e tra parole, locutore ed ambiente esterno. Se emergono strutture ambigue accanto a strutture non ambigue vuol dire che le relazioni di cui abbiamo parlato sopra non sono del tutto soddisfacenti. Inoltre il fatto stesso che la struttura di un evento, o di una esperienza, debba ricorrere alla struttura linguistica per essere rappresentata vuol dire che vi è un tramite che favorisce questa operazione il quale tramite, che è rappresentato dal locutore, non può essere considerato neutro.

A questo punto, a nostro avviso, alcune considerazioni devono essere fatte a proposito del perché il passaggio dal livello profondo a quello superficiale può comportare anche ambiguità, cioè del perché ci sono delle eccezioni e a cosa sono dovute.

Secondo Chomsky, le ambiguità non possono essere attribuite alla natura delle strutture profonde, in quanto a quel livello vi è solo chiarezza. Non possono neanche essere attribuite alle strutture superficiali, in quanto esse sono il risultato della combinazione delle strutture profonde con le regole di trasformazione. Per esclusione, perciò, la causa delle ambiguità linguistiche deve essere attribuita alle regole di trasformazione. A questo punto sorge la domanda: per quale ragione le regole di trasformazione

operano in modo chiaro e corretto per alcune frasi e in modo ambiguo e scorretto per altre? Si possono dare due spiegazioni: o le regole di trasformazione sono per loro natura difettose, e allora non trovano posto in una teoria i cui meccanismi generano solo frasi perfette, oppure non sono difettose per loro natura ma lo diventano quando vengono 'corrotte' da altri fenomeni, ovviamente non linguistici. Se accettiamo la prima spiegazione, vale a dire che le regole di trasformazione sono per loro natura difettose, si incrina la teoria chomskyana per cui la grammatica di una lingua è l'insieme di tutte le espressioni correttamente generate dai meccanismi di quella lingua. Se, invece, riteniamo valida la seconda spiegazione, e cioè che le regole di trasformazione si 'alterano' sotto l'influenza di fattori non linguistici, allora non regge più la teoria chomskyana secondo la quale la creatività linguistica è autonoma dai processi non linguistici. In questo caso non sarebbero solo le componenti linguistiche a generare le strutture linguistiche, ma contribuirebbero anche componenti non linguistiche. Ma se ammettiamo che fattori estranei possono intervenire a determinare ambiguità linguistiche non possiamo non ammettere che i fattori non linguistici intervengano nei processi di creazione linguistica anche quando le espressioni linguistiche non sono ambigue. Infine, se la struttura profonda ha bisogno delle regole di trasformazione per manifestarsi a livello superficiale vuol dire che le regole di trasformazione fanno parte tanto della struttura profonda quanto della struttura superficiale. Ma se accettiamo un tale ragionamento non possiamo più considerare le strutture profonde come strutture sempre chiare ed inequivocabili. In altri termini, se vi sono frasi ambigue non lo sono solo a livello superficiale ma anche a livello profondo.

Questo rende sempre meno convincente la teoria di Chomsky la cui ipotesi si basa su un generatore grammaticale indipendente da qualsiasi stimolo esterno e secondo cui l'interpretazione è dovuta esclusivamente ai componenti lessicali. Citiamo le parole di Chomsky:

When we define — egli scrive (1969, 136) — 'deep structures' as 'structures generated by the base component', we are, in effect, assuming that the semantic interpretation of a sentence depends only on its lexical items and the grammatical functions and relations represented in the underlying structures in which they appear. This is the basic idea that has motivated the theory of transformational grammar since its inception.

A livello profondo, a detta di Chomsky, l'espressione linguistica è chiara quando la componente lessicale si armonizza con la componente sintattica. Ma noi sappiamo che l'elemento lessicale non ha una sua carica significativa autonoma, e che il significato o i significati li ricava o li costruisce con la collaborazione delle componenti sia linguistiche, cioè fonologiche, sintattiche, ecc., sia extralinguistiche, cioè ambientali, sociali, situazionali, ecc. A questo punto il livello profondo, vale a dire la chiarezza dell'espressione, perde il carattere di struttura profonda, in quanto viene influenzato da elementi extralinguistici, e quindi diventa livello superficiale. Da ciò appare chiaro che non vi può essere una struttura profonda universale e una struttura superficiale particolare, e cioè inerente a ciascuna lingua, in quanto la struttura profonda diventa tale in rapporto all'esistenza della struttura superficiale, ragion per cui la struttura profonda è strettamente legata alla struttura superficiale. Ma se la struttura profonda è legata alla struttura superficiale, la quale esprime le caratteristiche di ciascuna lingua, allora la struttura profonda non è più universale perché esprime le caratteristiche di ciascuna lingua, esattamente come la struttura superficiale.

A questo punto ha ragione Kristeva quando rileva (1969, 281-82) che:

i componenti della struttura profonda sono strutturalmente gli stessi di quelli della struttura superficiale ed alcun processo di trasformazione, alcun passaggio da un tipo di componente ad un altro, da un tipo di logica ad un altro, è riscontrabile nel modello chomskyano. Così la grammatica generativa non genera propriamente nulla del tutto: essa non fa che porre il principio della generazione postulando una struttura che non è che riflesso archetipo della *performance*.

Non solo la teoria delle strutture profonde e superficiali si contraddice nei suoi principi, ma viene contraddetta anche dalle verifiche empiriche: nel caso specifico dall'impossibilità di tradurre da una lingua all'altra. Se le regole di trasformazione dalla struttura profonda alla struttura superficiale fossero realmente esistenti e operassero nel modo indicato da Chomsky non dovremmo trovare alcuna difficoltà ad ottenere una traduzione automatica. Si potrebbe predisporre il computer secondo le regole di trasformazione e avere traduzioni perfette da una lingua all'altra. Ma, ahimé!, la realtà ci dice che le cose stanno in tutt'altro modo. Citiamo solo qualche esempio.

1) Gli studi linguistici e cibernetici non hanno dimostrato la identità dei processi grammaticali. Finora infatti non è stato ricavato nessun dato significativo sulla possibilità di tradurre su basi esclusivamente grammaticali con l'aiuto del computer da e in lingue estremamente diverse tra loro come l'inglese e la lingua hopi, o come l'inglese e il swaili, o come il cinese e l'esquimese.

2) In una ricerca di Valerie Becker Makkai (1976) condotta nella prospettiva chomskyana è stato dimostrato che nei bilingui il rapporto struttura profonda struttura superficiale è completamente diverso da quello che si stabilisce nel locutore monolingue.

3) Gli studi di antropologia, in particolar modo quelli di Malinowski, ci dimostrano che il puramente linguistico non può esistere, ma che il linguistico nei suoi processi di attuazione empirica è in stretta relazione con il non linguistico.

4) I risultati di un esperimento sulla sinonimia dimostrarono che due espressioni sinonimiche furono classificate secondo una stessa categoria da parte dei soggetti sotto esperimento. Il che sembrerebbe dimostrare che la struttura profonda non è in grado di dare spiegazioni sufficientemente soddisfacenti secondo la teoria linguistica della grammatica generativo-trasformativa. In un altro esperimento, in cui si voleva accertare la relazione che si stabilisce tra l'indipendenza dell'argomento e l'abilità di rendere chiare le frasi ambigue, si ricavarono dati che ap-



poggiano solo relativamente la tesi dell'esistenza di una struttura profonda, in quanto i processi che entrano in azione non investono solo il campo della lingua ma anche aspetti e problemi non linguistici.

5) L'ipotesi di Sapir-Whorf sul relativismo linguistico, che è in netta antitesi con l'universalismo linguistico chomskyano, è stata criticata ma finora nessuno ha dimostrato la sua completa falsità.

6) La cosiddetta « grammatica universale » così accanitamente difesa da Chomsky in termini linguistici non può essere sostenibile su basi scientifiche. Non esisterebbero grammatiche mentali universali, piuttosto esistono processi linguistici che si attuano praticamente in grammatiche particolari. Ciò che Chomsky chiama grammatica universale non sarebbe altro che un insieme di meccanismi biologici programmati per la maturazione dei processi grammaticali. L'etichetta linguistica a fenomeni biologici non aiuta certo a sbrogliare la tanto complicata matassa.

7) Poiché Chomsky non prende in considerazione le altre varietà linguistiche (cioè dialetto, gergo, linguaggio sgrammaticato, ecc.) che esistono accanto alle strutture grammaticalmente perfette, egli in realtà tratta il linguaggio da una angolazione parziale, cadendo nello stesso errore di quelli che identificano la lingua con la lingua letteraria. Il che ovviamente compromette i principi stessi della teoria generativo-trasformativa la quale vuole spiegare i reali processi alla base della creatività linguistica e invece si trova a spiegare, ammesso che le sue ipotesi vengano dimostrate come rispondenti alla realtà, solo la lingua corretta.

8) Infine, il fallimento del presupposto di Chomsky di voler dare spiegazioni delle regole grammaticali e delle norme dei processi mentali, nel momento in cui non riesce a giustificare perché i processi mentali per alcune strutture linguistiche dimostrano principi di coerenza e di chiarezza e per altre strutture invece si manifestano attraverso forme ambigue, come nel caso delle frasi ambigue, sancisce il fallimento di tutta la teoria.

### 3. *Il non verbale all'attenzione dei glottodidatti.*

Chomsky parte con la intenzione di dimostrare l'importanza delle strutture sintattiche nella creazione del linguaggio e invece mette in rilievo tutta l'importanza della semantica, operando il ridimensionamento delle strutture grammaticali, cioè il contrario di quanto aveva in animo di fare.

Questo punto getta una luce chiarificatrice sulla natura più speculativa che scientifica della teoria delle strutture profonde e superficiali, vale a dire sulle contraddizioni che si trovano alla base del principio che vuole spiegare le ambiguità linguistiche. Tale punto riguarda le ambiguità delle strutture superficiali che si possono chiarire ricorrendo alle strutture profonde, le quali strutture profonde poggiano sulla base dell'interpretazione semantica, il che conferisce alla semantica in ultima analisi il ruolo più importante del fatto linguistico. Questa affermazione non solo è in netto contrasto con la teoria chomskyana, secondo la quale i meccanismi sintattici sono indipendenti dai fattori semantici; ma il fatto curioso è che Chomsky per dimostrare l'indipendenza del sintattico dal semantico appoggia la sua dimostrazione sul semantico.

La semantica è il punto *dolens* non solo della linguistica ma di molte altre discipline come la psicologia, la neurologia, la sociologia, ecc. Nell'opinione comune la semantica è considerata una componente del linguaggio, mentre ad una analisi più approfondita non è tanto semplice sostenere una tale tesi.

La semantica cioè non può essere classificata come un livello linguistico chiaramente definito e suscettibile di extrapolazione, in quanto non è né solamente fonetico, né solamente grammaticale, né solamente lessicale. Essa è il risultato scaturito dalla relazione del linguistico con il non linguistico, vale a dire del linguistico col contesto ambientale, socio-culturale, mentale, esperienziale, tradizionale, abitudinario, storico, folkloristico, ecc., che forma le condizioni indispensabili che permettono al linguistico di espletare la sua funzione.

La semantica in questo senso appartiene al linguistico non meno di quanto appartenga al biologico, al mentale, al socio-culturale, ecc. Di qui nasce la discrepanza tra ciò che Chomsky intende dimostrare, vale a dire meccanismi rigidi che producono solo strutture grammaticali pertinenti sul piano generativo, e ciò che si trova a dover giustificare nella realtà attraverso l'uso quotidiano del linguaggio. Un esempio abbastanza emblematico di come la semantica debba vedersi non solo da una prospettiva linguistica ci viene dal campo dell'insegnamento delle lingue straniere dove si verifica che si può imparare il puramente fonetico della lingua straniera senza investire il settore semantico. Viceversa può capitare anche il contrario, che qualcuno riesca a capire in una lingua straniera senza essere in grado di comunicare in essa in termini fonetici. Ciò dimostra che il linguaggio è determinato da componenti e processi di natura diversa ma *tutti* necessari per la sua piena attuazione.

L'aspetto ambiguo del concetto di struttura profonda è che essa sarebbe un'a priori, esisterebbe cioè prima, o al di fuori, della formulazione della struttura superficiale. Tale ipotesi è difficilmente sostenibile perché creerebbe un vuoto inspiegabile fra la struttura profonda e quella superficiale e opererebbe inoltre una netta differenza qualitativa tra le due strutture.

La struttura profonda, che altro non è se non ciò che in termini diversi viene definito 'significato', non è insita nelle cose ma è una 'costruzione', alla quale contribuiscono tanto fattori linguistici quanto fattori non linguistici.

Il significato, infatti, non ha un campo fisso e circoscritto di usi, e quindi non esiste in senso statico nella parola, ma si costruisce dinamicamente, a posteriori, con la partecipazione di molte componenti di varia natura, linguistica, sociale, mentale, ambientale, ecc. Esso si costruisce nel momento in cui processi non linguistici stabiliscono relazioni con processi linguistici. Non è possibile considerare il significato come fatto 'obiettivo', in quanto esso si realizza a condizione che ci siano il locutore e l'ascoltatore a livello orale, o lo scrittore e il lettore a li-

vello scritto, un sistema linguistico e un gruppo sociale in cui gli interlocutori agiscono. Ci sono troppi indizi che dimostrano chiaramente la natura dinamica del significato tra i quali il fatto che esso varia da lingua a lingua, da locutore a locutore, da ascoltatore ad ascoltatore, da classe sociale a classe sociale, da ambiente geografico ad ambiente geografico. Il significato è non tanto nel rapporto tra forma linguistica e cose, quanto nel modo in cui l'ascoltatore lo recepisce o il locutore lo costruisce. Infatti se il significato consistesse veramente nel rapporto tra forma linguistica e cose si dovrebbe pensare ad un rapporto statico, e quindi universale, valido nella stessa dimensione per tutti gli utenti di una lingua, mentre di fatto il significato viene definitivamente costruito di volta in volta a seconda del tipo di locutore e di ascoltatore, del suo livello culturale, professionale, esperienziale, ecc. In questo senso il significato del locutore non sarà mai uguale a quello dell'ascoltatore<sup>1</sup>. Il che ci fa pensare alla struttura grammaticale come schema rigido e al significato come momento non verbale variabile a seconda del locutore e/o dell'ascoltatore.

L'equivoco in cui cade Chomsky risale ad una non irrilevante confusione tra il significato e la comunicazione, tanto che quasi sempre si crede che il significato sia connesso esclusivamente con la informazione. Non è inutile ribadire che la funzione del linguaggio non è solo quella di trasmettere significati, anzi si può dire che la funzione di 'informare' sia secondaria rispetto a quella di soddisfare una serie di condizioni solo relativamente connesse con l'atto comunicativo in senso linguistico. Il linguaggio è più ampiamente connesso con la funzione di stabilire rapporti di equilibrio all'interno del locutore e tra il locutore e gli altri in termini interpersonali. Non dimentichiamo che il locutore usa il linguaggio non solo per comunicare ciò che pensa ma anche per non dire quello che pensa. E la vo-

<sup>1</sup> Cfr. *Il dizionario bilingue come componente dell'insegnamento glottodidattico*. Relazione presentata al XII Congresso Internazionale tenuto a Sorrento nei giorni 19, 20, 21 maggio 1978.

lontà, o la possibilità, di elaborare strutture linguistiche per rappresentare un senso e contemporaneamente anche il senso opposto trova evidentemente la sua causa in qualcosa di non strettamente linguistico.

Tutte le affermazioni, e quindi l'uso del linguaggio, non sono legate ai fatti in sé, ma sono valutazioni personali che in effetti rappresentano interpretazioni dei fatti. I fatti non sono e non possono essere obiettivi, dal momento che quando noi, come locutori, siamo in qualche modo connessi con i fatti allora anche noi diventiamo parte dei fatti. Ma se facciamo parte dei fatti vuol dire che nella interpretazione che diamo di essi li influenziamo più o meno apertamente. Da ciò deriva che i fatti sono obiettivi finché non tentiamo di interpretarli. Ma a queste condizioni, cioè se tentiamo di interpretarli, essi perdono il loro stato di obiettività e diventano oggetto della nostra interpretazione. In poche parole, i fatti vengono interpretati in tante maniere diverse quanti sono gli interpreti.

Un esempio molto indicativo, che ci aiuta a comprendere la natura dinamica del significato, è quello della lingua scritta. Finora non è stato considerato, anche se l'argomento è stato affrontato da numerosi studiosi, perché un bambino impara con estrema naturalezza il linguaggio parlato fin dall'età di due anni, con pochissima esperienza sociale alle spalle, mentre qualsiasi persona adulta, sostenuta da maggiore esperienza rispetto al bambino, trova tanta difficoltà ad usare la lingua scritta. Nella lingua parlata vi sono elementi linguistici e non linguistici che aiutano a costruire il significato, quali l'intonazione, le pause, i gesti, l'enfasi, gli ammiccamenti, le situazioni contestuali, e ambientali, i riferimenti esperienziali comuni agli interlocutori, ecc. Nell'uso della lingua parlata, cioè, il locutore ha un insieme di elementi esterni non linguistici, comuni in quel momento anche all'ascoltatore, che lo aiutano a definire, e cioè a costruire, il significato con poche parole e quindi con uno sforzo mentale non troppo notevole.

Nella lingua scritta, invece, bisogna ricreare in qualche modo tutti gli elementi presenti al momento dell'uso

del linguaggio orale, con l'aiuto di processi extralinguistici. Chi scrive, cioè, deve aggiungere molti elementi necessari per costruire il significato che vuole trasmettere, in quanto manca l'ascoltatore, e con esso tutte le componenti ambientali che sono presenti quando la situazione comunicativa avviene a livello orale. La presenza dell'interlocutore nella lingua parlata costituisce un aiuto non indifferente alla stimolazione dei processi biologici e mentali che determinano le strutture linguistiche del locutore. Ad essa si aggiunge il fatto che tutte le cose dell'ambiente circostante partecipano alla costruzione del significato. In questo senso possiamo spiegare la ragione per la quale, quando parliamo, adoperiamo strutture linguistiche diverse da quelle che siamo costretti ad usare quando scriviamo. A questa difficoltà se ne deve aggiungere un'altra di carattere sociale, ma non per questo meno difficile per i processi mentali, che riguarda l'impegno che si richiede a chi scrive di rispettare rigidamente la costruzione corretta delle strutture linguistiche, impegno spesso non avvertito e/o quasi sempre non rispettato dal locutore nel momento in cui parla. In altri termini, le frasi incomplete, la ripetizione e/o la revisione di strutture linguistiche, tollerate nella lingua parlata, non sono minimamente consentite nella lingua scritta.

Da quanto abbiamo detto appare chiaro incidentalmente che la differenza tra lingua orale e lingua scritta non è solo di natura linguistica ma anche di natura sociale, mentale, ecc. Se la lingua scritta e la lingua orale sono condizionate da processi sociali, mentali, ecc., quindi non linguistici, nell'insegnamento delle lingue straniere l'interesse dei glottodidatti non può non spostarsi sui processi non linguistici, i quali sono indispensabili alla realizzazione delle strutture linguistiche.

Ci sembra evidente che, nella teoria di Chomsky, esiste una grande discrepanza tra il proposito di descrivere i processi reali e il condizionamento imposto dalla natura del linguaggio che può descrivere tali fenomeni. Egli cade a tal proposito nello stesso inganno del quale sono restati vittime molti filosofi e linguisti secondo il quale la natura

può essere descritta in termini dicotomici, cioè come soggetto e predicato staccati. In questo modo Chomsky crede di descrivere la natura in termini di struttura profonda, e quindi in termini naturali, mentre in effetti la descrive in termini linguistici, cioè secondo la caratteristica del linguaggio. A ciò è indotto dal fatto che egli accetta le categorie aristoteliche in base alle quali ogni elemento ha una sola funzione statica. Un tal modo di procedere consente di dividere il mondo in termini dicotomici, del tipo cioè *soggetto e verbo, spazio e tempo, corpo e anima, pensiero e sentimento*, ecc., tutte suddivisioni che non esistono in natura ma che si trovano nelle strutture linguistiche dei popoli indoeuropei. Una tale concezione porta a far coincidere la struttura della lingua con la struttura della natura.

Anche se tenta di costruire una teoria che si differenzia da quelle trattate tradizionalmente, Chomsky si serve di tutte le categorie che si muovono nella logica aristotelica, in quella logica che vuole analizzare il linguaggio secondo entità a sé stanti, come concetti statici. A nostro avviso la linguistica sarà in grado di fare passi avanti decisivi solo quando incomincerà a considerare che non può adoperare negli stessi termini di una volta le categorie grammaticali dei Greci. Non è superfluo ricordare che la grammatica, così come è nata, si riferisce alle lettere scritte. La stessa parola *grammatica* fu coniata originariamente per rappresentare le lettere scritte, tanto che per i Greci i *grammatici* erano coloro i quali avevano la capacità di leggere e di scrivere le lettere. Chomsky ha sì un concetto diverso di grammatica, egli la intende sì come fatto creativo-produttivo, però non si libera dalle categorie tradizionali, per cui continua a parlare di *struttura*, di *significato*, di *trasformazione*, come fenomeni statici, quindi secondo la logica aristotelica.

L'errore fondamentale tramandato fino alla linguistica moderna è stato quello di aver codificato la lingua scritta secondo schemi fissi, che rappresentavano *modelli di lingua scritta* e non *processi di lingua orale*. Inoltre tali modelli si riferivano solo alla lingua greca, e quindi non ap-

plicabili a strutturazioni linguistiche diverse come il cinese o le lingue amerindiane. Finalmente oggi i linguisti hanno preso coscienza che devono spiegare i processi della lingua orale, e questo merito va ascritto in gran parte anche a Chomsky, ma non si sono accorti che si servono ancora delle categorie nate dai concetti della lingua scritta. Ciò che essi devono descrivere nella lingua orale è un *continuum* in trasformazione, mentre i mezzi attualmente disponibili per descriverlo sono di natura rigida, e fanno riferimenti a concetti stabili come *il verbo, il soggetto, il complemento*, ecc., tutte entità separabili a livello di lingua scritta ma non facilmente separabili a livello di lingua orale.

Se consideriamo gli elementi linguistici in senso dinamico, constatiamo che pur nello stesso schema grammaticale gli elementi categoriali possono avere funzioni diverse. Lo dimostrano gli esempi che lo stesso Chomsky cita:

- 1) *John is easy to please*
- 2) *John is eager to please*

dove non è la sola categoria grammaticale ad assegnare il significato bensì è la categoria grammaticale insieme alle altre componenti non grammaticali.

Attraverso gli esempi che seguiranno ci renderemo ulteriormente conto che in una frase la funzione di una categoria grammaticale non è insita nella categoria in sé ma viene determinata dalle altre componenti che coesistono nella frase. Consideriamo alcune strutture linguistiche col verbo *to strike*.

- 1) The workers voted *to strike* for better pay.
- 2) He promised not *to strike* her again.
- 3) It is not easy *to strike* a match on glass.
- 4) The batter did not wish *to strike* out.
- 5) The clock has just *struck* five.
- 6) Attila *struck* terror into people of Eastern Europe.
- 7) How does *Mary* strike you?
- 8) The room *strikes* you as warm and comfortable as soon as you come in.

In queste strutture linguistiche il significato del verbo *to strike* è determinato ora dal soggetto ora dal complemento ora dall'insieme di tutta la stringa grammaticale. Come si può facilmente capire il valore funzionale delle parole dipende dalla loro combinazione nella frase. In questo caso non ricorriamo alla struttura profonda per comprendere il significato di ciascun termine, ma è la disposizione delle parole nel loro insieme che ci consente di ricavare la funzione del termine. In questa prospettiva appare chiaro cosa vogliamo dire quando sosteniamo che il significato si costruisce di volta in volta con il contributo di tante componenti ognuna con un ruolo dinamico ben preciso che vanno dal fonetico al sintattico, dal sociale al mentale, dal biologico all'ecologico, ecc.

I concetti che i linguisti moderni si trovano a maneggiare sono di un ordine di astrazione molto diverso rispetto a quello concepito quando le categorie grammaticali furono codificate in modelli rigidamente strutturati. Oggi i linguisti parlano di processi complessi, di rapporti di sistemi dinamici, con una terminologia fondata su entità statiche, sicché si trovano a trattare materia nuova con strumenti vecchi. La concezione che oggi i linguisti hanno acquisito del funzionamento del linguaggio attraverso nozioni e informazioni che derivano da teorie su discipline nuovissime come la *cibernetica*, la *neurologia*, la *fisica subnucleare*, la *bionica*, la *semantica generale*, l'*informatica*, richiede al linguaggio una funzione semantica che la vecchia terminologia non è più in grado di assolvere.

Oggi si impone un diverso rapporto con le parole per mirare ad obiettivi diversi, per giungere a conclusioni diverse. Dobbiamo prendere atto che i fatti che gli antichi avevano in mente, e che con le categorie aristoteliche erano in grado di rappresentare, non corrispondono ai fatti come oggi sono sentiti ed immaginati, per la cui definizione si deve necessariamente ricorrere a criteri di analisi più pertinenti. Si può continuare a trattare adeguatamente i processi mentali, che si configurano come fenomeni pluridimensionali, e quindi come processi estremamente complicati, con strumenti linguistici che descrivono gli elementi

della natura come fatti quantificabili? I processi mentali sono meccanismi dinamici in termini di azione e di trasformazione. Finché si considerano i complessi e numerosissimi congegni, dei più svariati ordini, che avvengono nella massa cerebrale, con la semplice denominazione categoriale aristotelica *la mente*; oppure si riduce *la lingua*, che è un insieme relazionale di processi biologici, neurologici, fisiologici, culturali, sociali, ambientali, fonetici, morfologici, sintattici, lessicali, ad un concetto al singolare, il risultato che ne deriva non può che essere impreciso, ambiguo, fuorviante.

#### 4. « Grammatica linguistica » e « Grammatica pedagogica ».

La sostanziale fragilità scientifica della teoria della struttura profonda emerge ulteriormente dalla impossibilità di adoperare la grammatica generativo-trasformativa come grammatica pedagogica. Se si dimostrassero vere le regole di trasformazione dalle strutture profonde alle strutture superficiali, e viceversa, come esposte nella teoria chomskyana, non dovremmo trovare alcun ostacolo ad elaborare un sistema attraverso il quale programmare, come abbiamo già detto, anche l'insegnamento di queste trasformazioni. Ma Chomsky ci ammonisce ad essere cauti nell'accettare la sua teoria sulla lingua come teoria pedagogica sull'insegnamento della lingua.

I am, frankly, — egli scrive (1966, 43 e segg.) — rather sceptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology [...]. My point simply is that the relevance of psychological theory to acquisition of language is a highly dubious and questionable matter, subject to much controversy and plagued with uncertainties of all sorts. The applied psychologist and the teacher must certainly draw what suggestions and hints they can from psychological research, but they could be well-advised to do so with the constant realization of how fragile and tentative are the principles of the underlying discipline. Turning to linguistics, we find much the same [...]. It is possible — even likely — that

principles of psychology and linguistics, and research in these disciplines, may supply insights useful to the language teacher. But this must be demonstrated, and cannot be presumed. It is the language teacher himself who must validate or refute any specific proposal. There is very little in psychology or linguistics that he can accept on faith [...]. Although such phenomena as association and generalization, in the sense of psychological theory and philosophical speculation, may indeed exist, it is difficult to see how they have any bearing on the acquisition or use of language [...]. Once again, I would like to stress that the implications of these ideas for languages teaching are far from clear to me.

Chomsky, in verità, non è stato mai interessato al problema pedagogico dell'insegnamento della lingua. Spinto dal desiderio di dimostrare meccanismi automatici, sia sotto lo stimolo della semantica logica di Tarski e Carnap, sia sotto l'influsso di modelli cibernetici di Wiener, egli vede la creatività generativa in base a dei meccanismi sintattici e prescinde da, o sottovaluta, tutti gli altri processi che prendono parte alla produzione del linguaggio comunicativo.

Egli stesso ha precisato che la sua teoria mira ad illustrare il concetto di « competenza », cioè il concetto di « generatività », che non sarebbe un termine linguistico, come lo intendiamo nel significato ordinario, ma un termine meramente cibernetico. Per Chomsky *generare nuove frasi* non vuol dire *creare nuove frasi originali* sul piano comunicativo, ma implica semplicemente la nozione di meccanismo, che egli chiama Language Acquisition Device non ben precisato, che, una volta diventato parte integrante della struttura cognitiva del parlante, è in grado di produrre un insieme infinito di sequenze linguistiche che sono pertinenti e quindi accettabili da parte dell'ascoltatore. Tali strutture linguistiche, però, non hanno in sé forza comunicativa, questa è spiegata dalla teoria della *esecuzione*, cioè della *performance*, che, secondo Chomsky, deve essere ancora sviluppata.

Il pensiero di Chomsky non risulta un esempio di chiarezza, inoltre, quando opera la distinzione tra « grammatica linguistica » e « grammatica pedagogica ». Infatti

egli dice (1966 b) che la grammatica linguistica ha il compito di scoprire il meccanismo che permette al locutore di capire una frase arbitraria in una data circostanza, essa deve dar conto della competenza del locutore, cioè della conoscenza della struttura linguistica che un nativo acquisisce, la quale struttura non si può identificare con il modello dell'uso psicologico della lingua. Egli aggiunge che la competenza, cioè il meccanismo governato da regole, non è descrivibile tanto che lo stesso locutore non ne è consapevole. Il locutore non può neanche arrivare ad un suo controllo per l'impossibilità di portare la conoscenza di questo meccanismo a livello di esplicitazione. Per questa ragione non bisogna confondere il concetto di comportamento governato da regole come viene inteso comunemente, cioè come risultato consapevole dell'applicazione delle regole, con il concetto inteso da Chomsky, secondo il quale, « governato da regole », significa modellato sul sistema interiorizzato delle regole, ma non di quelle regole connesse con la grammatica dei testi scolastici, anzi questa grammatica, a detta di Chomsky, ha dubbia validità linguistica, ma delle regole non linguistiche.

La « grammatica pedagogica », invece, dovrebbe cercare d'insegnare a chi apprende la lingua straniera l'abilità di comprendere e di produrre le frasi linguistiche accettabili. Chomsky, però, (1969) sostiene che per insegnare/apprendere una lingua straniera non serve l'addestramento grammaticale.

A questo punto alcune considerazioni si rendono necessarie. L'idea di grammatica linguistica, la quale tratterebbe il meccanismo ignorato dallo stesso parlante che se ne serve, e la cui natura non consentirebbe una sua esplicitazione, è veramente sorprendente, in quanto Chomsky invita ad accettare l'esistenza di un meccanismo di cui non è in grado di spiegare il funzionamento, sul quale però fonda la dimostrazione della sua teoria, e poi sostiene che la grammatica pedagogica non serve ad insegnare tale meccanismo per mettere in condizione di acquisire una lingua straniera. Ma allora come si può conciliare l'idea di meccanismo logico-grammaticale sconosciuto, ma indispensa-

bile alla creatività della lingua materna, con la impossibilità di adoperarlo nell'insegnamento della lingua straniera? Con questa affermazione si crea una contraddizione insanabile, in quanto il meccanismo grammaticale come produttore di strutture linguistiche non servirebbe nell'insegnamento di una lingua straniera.

Come si vede chiaramente la spiegazione della produttività linguistica diventa parziale, perché dimostrata solo per metà, mentre tutti i fenomeni non spiegati vengono rimandati ad altre leggi che devono essere accettate dogmaticamente. È difficile, a queste condizioni, convalidare una teoria che vuole essere scientifica se una sua parte viene spiegata col rimando ad una dimostrazione di là da venire.

La tendenza in Chomsky, non diversa da quella degli altri studiosi di problemi linguistici, di descrivere processi meramente linguistici in una situazione di neutralità, di isolamento da tutte le altre componenti della creazione del linguaggio, vanifica ogni tentativo di comprendere in una visione d'insieme i reali processi alla base sia dell'acquisizione che della funzione della lingua. I tentativi di Chomsky di descrivere i meccanismi della produzione delle strutture linguistiche, senza prendere in considerazione i contenuti informativi, sociali, culturali, emotivi, ecc., in esse coesistenti, appaiono chiaramente forzati e sostanzialmente insufficienti per una teoria comprensiva sia della natura della lingua sia del suo insegnamento/apprendimento.

Tutti sappiamo che l'insegnamento delle lingue straniere deve mirare a dare non solo la padronanza della competenza ma anche la conoscenza della esecuzione, della *performance*, di quel sistema di regole cioè che permette di usare le strutture linguistiche in sintonia con gli schemi sociali in cui la lingua viene adoperata. E ciò perché il dominio della lingua non consiste solo nella capacità di usare strutture linguistiche in senso automatico, come risultato di un meccanismo in sé, chiuso in una sua sostanza autonoma, ma di usarle appropriatamente a situazioni psicologiche, sociali, ambientali, comunicative, dei fatti quotidiani. Sarebbe veramente assurdo, e/o comunque

non rientrerebbe negli scopi della didattica linguistica, insegnare un sistema astratto allo scopo di generare strutture linguistiche all'infinito se non si cercasse di sviluppare contemporaneamente la capacità di poter usare quelle strutture linguistiche nella comunicazione quotidiana. A che servirebbe, per esempio, insegnare ai discenti tutti i meccanismi generativi della lingua inglese senza dare istruzioni su quando, come, perché, adoperarli in una situazione di comunicazione?

Sul piano strettamente pedagogico, perciò, la teoria generativo-trasformativa non risulta molto più efficace di quanto fossero i metodi d'insegnamento linguistico tradizionali fondati esclusivamente sulle regole grammaticali. Infatti i metodi tradizionali fornivano i modelli grammaticali staccati da tutte le informazioni psicologiche, sociali, situazionali, ecc., che costituiscono elementi essenziali per un corretto ed appropriato uso delle strutture linguistiche. Il metodo generativo-trasformativo offre, e neanche in maniera sistematica sul piano metodologico, ipotetiche regole generative senza accompagnarle alle norme socio-istituzionali che risultano indispensabili per l'uso della lingua in termini comunicativi.

Di tutta la teoria chomskyana però un'intuizione molto felice, per capire e chiarire i problemi dell'apprendimento di una seconda lingua, ci sembra il concetto di « periodo critico ». Se il « periodo critico » esiste, e molti studi condotti in questa direzione da Lenneberg e da altri sembrerebbero confermarlo, allora appare chiaro che l'insegnamento di una seconda lingua andrebbe visto non più dall'angolazione delle strutture grammaticali della lingua straniera, bensì come analisi di processi non linguistici che presiedono alla maturazione del periodo critico. In altri termini, se la lingua materna la si acquisisce con la maturazione di determinati processi non linguistici, allora anche nella problematica della didattica di una seconda lingua sono coinvolti, a titolo diverso, gli stessi processi. Se è così, diventa del tutto secondario l'insegnamento delle regole grammaticali come strumento essenziale per imparare una lingua straniera; mentre diventano fonda-

mentali le analisi di processi non linguistici. Quelli che Chomsky chiama meccanismi logico-grammaticali, che producono strutture linguistiche pertinenti al sistema della lingua materna, non devono essere confusi con le espressioni linguistiche in senso tradizionale. Infatti Chomsky ritiene che i meccanismi logico-grammaticali siano universali non per la loro natura linguistica, perché i locutori possono parlare lingue diverse, ma per la loro natura non linguistica, cioè per la loro natura biologica.

Dopo quanto abbiamo detto a grandi linee diventano importanti alcune considerazioni che confortano ulteriormente la tesi secondo cui il linguistico e il non linguistico sono facce diverse della stessa medaglia.

1) Quando l'allievo inizia lo studio di una lingua straniera filtra la lingua straniera attraverso i processi mentali che gli fanno capire come funziona la lingua straniera. Ma se quando apprendiamo una lingua straniera facciamo ricorso a processi non linguistici allora questi nell'insegnamento devono far parte come componenti insieme alle norme grammaticali. Il solo esempio che l'insegnamento su sole basi grammaticali ha fornito risultati pressoché fallimentari è determinante.

2) L'esposizione all'ambiente dove si parla la lingua è più redditizia dell'esercitazione grammaticale. Vi sono due dimostrazioni in questo senso. Una riguarda l'esposizione alla lingua materna grazie alla quale il bambino impara quella varietà linguistica in cui viene allevato, cioè il dialetto, la lingua standard, ecc., l'altra concerne la lingua straniera che un adulto riesce ad imparare molto meglio che se sottoposto ad esercitazioni grammaticali. L'esempio degli emigrati, non di rado analfabeti e pressoché sempre privi di conoscenza delle categorie grammaticali, che imparano la lingua straniera, o meglio il tipo di lingua straniera a cui vengono esposti, è abbastanza emblematico. Essi non vengono esposti alla lingua straniera come fatto a sé ma vengono sottoposti alle condizioni che consentono ai processi mentali di generare strutture linguistiche appropriate, a quelle stesse condizioni nelle quali si matu-

rano le capacità mentali del bambino quando viene in possesso del controllo della lingua materna.

Alla luce di queste considerazioni diventa accettabile anche la tesi di Chomsky secondo il quale l'esercitazione delle regole grammaticali non è sufficiente al non nativo per venire in possesso del controllo interiorizzato del sistema delle regole linguistiche. Se, infatti, le regole grammaticali vengono adoperate dal parlante nativo senza una precisa consapevolezza, e ciò viene confermato dall'esempio dei bambini, i quali già all'età di due anni si impadroniscono di tutto il complesso meccanismo del sistema linguistico materno, è evidente che vi sono processi non linguistici che consentono tutto ciò. E, a nostro avviso, sono proprio questi processi non linguistici che dovranno essere analizzati perché i glottodidatti possano essere in grado di controllarli ed eventualmente di adoperarli nell'insegnamento delle lingue straniere. In questo modo si può evitare di ricorrere, come avviene nella didattica delle lingue in uso in tutti i sistemi scolastici del mondo, all'insegnamento *consapevole*, cioè esclusivamente razionale, di quelle regole che si usano *inconsapevolmente*, perché investono tutta la persona, nell'acquisizione della lingua materna. Solo in questo modo si può eliminare un fenomeno che caratterizza l'insegnamento delle lingue straniere: la creazione, da un lato, di una grande insoddisfazione dei docenti di lingue straniere che non vedono ricompensato il loro lavoro, dall'altro di una profonda frustrazione dei discenti i quali, malgrado tutto il loro impegno, e dopo anni di studio, non riescono a parlare la lingua straniera. Questa situazione dovrebbe consigliare di non sottovalutare i processi non linguistici nell'elaborazione delle metodologie linguistiche<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Per una trattazione più approfondita di questi problemi si veda il saggio, in stampa per i tipi della Casa Editrice Patron di Bologna, *Per una metodologia sistemica dell'insegnamento delle lingue straniere*, del sottoscritto, dove si propugna una nuova ipotesi per la definizione della lingua come processo dinamico e la necessità di organizzare nuove strategie pedagogiche.



## NOTA BIBLIOGRAFICA

- N. Chomsky, «Linguistic Theory», in Robert G. Mead jr. (ed.), *Language Teaching: Broader Contexts*, Northeast Conference Reports, 1966 a.
- *Topics in the Theory of Generative Grammar*, The Hague, Mouton, 1966 b.
- «Linguistics and Philosophy», in S. Hook (ed.), *Language and Philosophy*, New York, New York University, 1969.
- *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), The M.I.T. Press, 1969 (paperback edition. La 1ª edizione è del 1965).
- J. Kristeva, Σημειωτική. *Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Editions du Seuil, 1969.
- V. B. Makkai, «The Competence-performance dichotomy as manifested in the phonology of bilinguals», in *Studies in Language Learning*, I (1976) pp. 219-34.
- J. J. Robinson, *Automatic Parsing and Fact Retrieval: A Comment on Grammar, Paraphrase and Meaning*, Santa Monica, The Rand Corporation, 1964.

UNA IPOTESI PER LA COSTRUZIONE  
DI UN MODELLO DELLA PRODUZIONE  
IN LINGUA SECONDA

di  
PAOLA GIUNCHI  
Roma

L'acquisizione del linguaggio è, nell'ambito degli studi di linguistica e di psicologia degli ultimi venti anni, una tra le aree di ricerca che ha suscitato maggiori polemiche.

La discussione sull'acquisizione del linguaggio si è accesa subito dopo la pubblicazione, avvenuta nel 1957, di *Verbal Behavior* di B. F. Skinner. Il modello proposto dallo psicologo americano, considerato il maggiore esponente della teoria comportamentista, a tutti noto come modello 'stimolo/risposta', riduce l'acquisizione del linguaggio ad un formarsi di abitudini. Secondo l'ipotesi avanzata in *Verbal Behavior*, infatti, il bambino ode gli stimoli prodotti nell'ambiente e li riproduce, imitando semplicemente quanto gli adulti dicono.

L'anno successivo alla pubblicazione del libro di Skinner, Chomsky attaccava violentemente la teoria comportamentista in una recensione di *Verbal Behavior* divenuta famosa in tutto il mondo ipotizzando invece l'esistenza di un meccanismo linguistico innato. Sin dalla nascita, l'individuo dispone di un dispositivo definito da Chomsky LAD (Language Acquisition Device), che regola la formazione di ipotesi sul funzionamento del linguaggio. Tutti i tentativi di spiegare il fenomeno dell'acquisizione del linguaggio nel bambino, costituiscono un campo di studi che, sganciato

dalla linguistica cosiddetta 'teorica', si è affermato come disciplina autonoma: la psicolinguistica.

Ancor più recente della psicolinguistica, è un altro campo di studi noto come « second language acquisition ». L'affermarsi di tale area di ricerca, deriva in larga misura dall'incertezza diffusa nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, dovuta appunto alla mancanza di basi teoriche.

In un discorso pronunciato di fronte ad un gruppo di insegnanti di lingue che partecipavano alla Northeast Conference del 1966, lo stesso Chomsky scoraggiava l'applicazione diretta degli studi di linguistica teorica all'insegnamento delle lingue. I passi che seguono fanno parte di quel discorso:

I am, frankly, rather skeptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology. [...] it is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a 'technology' of language teaching.

[...] the relevance of psychological theory to acquisition of language is a highly dubious and questionable matter, subject to much controversy and plagued with uncertainties of all sorts [...] Turning to linguistics, we find much the same situation<sup>1</sup>.

A dieci anni di distanza, S. Krashen del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Southern California, ha elaborato un modello per l'acquisizione di una seconda lingua da parte di adulti, che si fonda su riflessioni basate su dati empirici. Come egli stesso ha affermato, « Good teaching [...] is input to my theory. Applied Linguistics here is an input to theoretical linguistics, not viceversa »<sup>2</sup>.

Il modello di S. Krashen che viene qui brevemente presentato, si colloca appunto nell'ambito degli studi sugli

<sup>1</sup> Noam Chomsky, « Linguistic Theory », discorso pronunciato nel 1966 e ripubblicato in Oller and R. Richards (eds), *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Rowley (Mass), Newbury House, 1973, pp. 29-30.

<sup>2</sup> Comunicazione personale.

aspetti teorici dell'insegnamento di una seconda lingua. Si tratta di una ipotesi sul processo di produzione in una seconda lingua — l'inglese —, da parte di adulti, che l'autore ha definito *Monitor Model* per motivi che saranno presto chiariti.

Il modello è a tutt'oggi una ipotesi parziale nel senso che propone una interpretazione di alcuni fenomeni della produzione sintattica in inglese da parte di studenti stranieri di diversa provenienza, negli Stati Uniti per motivi di studio. Il modello di Krashen permette inoltre di descrivere i vari tipi di discenti di una qualsiasi lingua seconda.

L'ipotesi di Krashen si basa su due concetti fondamentali attraverso i quali egli definisce le modalità di interiorizzare le regole della lingua da apprendere. I due termini, che sono peraltro molto diffusi nell'ambito degli studi di psicologia dell'apprendimento, *acquisizione* e *apprendimento*, assumono nel modello di Krashen un significato particolare.

Per *acquisizione* si intende il modo attraverso cui il sistema di una lingua viene interiorizzato intuitivamente senza che il discente ne sia consapevole. Essa assomiglia molto al modo in cui i bambini, 'assorbono' tanto la lingua materna quanto qualsiasi altra lingua a cui siano esposti.

Per *apprendimento* si intende invece il modo attraverso cui il sistema linguistico viene interiorizzato in modo conscio e consapevole. Esso è generalmente il risultato di un insegnamento formale tipo quello scolastico, con esposizione delle regole e correzione degli errori da parte dell'insegnante.

Secondo Krashen, ciò che fa scattare il meccanismo di produzione in una seconda lingua è nell'adulto, il sistema acquisito, e cioè la conoscenza della lingua che si è acquisita attraverso l'uso naturale. Quando le condizioni lo permettono, la produzione linguistica viene ispezionata e controllata da una sorta di dispositivo grammaticale o *Monitor* (di qui il nome del modello, che entra in funzione solo quando il discente/parlante in una seconda lingua focalizza la sua attenzione sulla forma e soprattutto quando

viene dato tempo sufficiente per riflettere e quindi applicare la conoscenza delle regole grammaticali della lingua oggetto di studio. Il *Monitor* sorveglia la forma del discorso — sia orale che scritto —, di solito ancor prima che esso venga realizzato e cioè nella fase di pianificazione mentale. In alcuni casi, il controllo avviene subito dopo l'esecuzione: il parlante riformula l'enunciato e si autocorregge immediatamente.

L'esistenza di un sistema di controllo che sorveglia la produzione linguistica, non è un'idea totalmente nuova. L'ipotesi avanzata da Krashen è un'applicazione di una teoria già esistente, che egli ha assunto per interpretare il meccanismo di produzione in una seconda lingua da parte dell'adulto. Per quanto riguarda la lingua madre, difatti Labov nel 1970 ha affermato che in certe condizioni si riscontra il riemergere nel discorso di chi ha imparato la lingua 'standard' da adulto, delle forme dialettali o substandard acquisite sin dall'infanzia. Ciò accade, afferma Labov, quando insorge la stanchezza, il nervosismo, la distrazione e quando non si è in grado di autoascoltarsi; in tutte le circostanze in cui non si sorveglia la propria produzione linguistica.

Il modello che ipotizza l'esistenza di un *Monitor* che agisce consciamente in una seconda lingua mentre opera naturalmente nella propria, offre inoltre una interpretazione globale e coerente di molti altri studi relativi sia all'acquisizione della prima che della seconda lingua condotti negli ultimi anni. In ultima analisi esso è un tentativo di sintesi della letteratura sull'acquisizione del linguaggio più recente di valore indiscutibile.

L'acquisizione del linguaggio è un processo naturale, spontaneo, inevitabile e di sicura riuscita, a condizione che non intervengano fattori di ordine fisiologico, come ad esempio lesioni cerebrali, o di ordine sociologico e psicologico. L'acquisizione implica un processo di 'costruzione creativa' analoga a quella del bambino sia che si tratti della lingua madre, che di una lingua seconda. Gli studi condotti in questo campo, soprattutto da Roger Brown e dai suoi collaboratori per quanto concerne la prima lin-

gua, e da Lilly Fillmore per la seconda lingua, dimostrano che pur sussistendo variazioni individuali nella velocità di acquisizione — probabilmente legate a fattori di personalità — non vi sono tuttavia differenze nel processo di sviluppo. Soprattutto gli studi di Brown, condotti su bambini che imparavano l'inglese come lingua madre, mettono in luce che le strategie adottate sono universali; tutti i bambini, a prescindere da variazioni individuali, seguono un *iter* di sviluppo comune.

Un'altra caratteristica dell'acquisizione, consiste nel fatto che essa non sembra trarre alcun vantaggio dalla esposizione esplicita e formalizzata delle regole grammaticali, né dalla correzione dell'errore. Brown e i suoi collaboratori, nel loro studio sullo sviluppo dell'acquisizione del linguaggio di un gruppo di bambini americani, notarono che i genitori non si preoccupavano mai di correggere gli errori di forma, cioè gli errori grammaticali, mentre intervenivano nei casi di errori fattuali. Si può quindi dedurre che lo sviluppo sintattico non è legato alle necessità comunicative.

Ad analoghe conclusioni giungono gli studi sull'acquisizione di una seconda lingua da parte di bambini condotti soprattutto negli Stati Uniti, di cui si parlerà in seguito (H. Dulay e M. Burt 1973, 1974, 1975). Ultima importante caratteristica dell'acquisizione è che il suo processo è regolato da principi universali. La presenza di tali universali spiega la somiglianza tra il processo di sviluppo di bambini che acquisiscono sia una stessa lingua, sia lingue diverse. Per il primo caso si vedano gli studi di Brown e per il secondo caso quelli di Slobin.

L'apprendimento, che come si è detto rappresenta invece il modo di interiorizzare consapevolmente le regole di una lingua, si differenzia dall'acquisizione in molti modi. Innanzi tutto esso non è un processo inevitabile; il suo buon esito è strettamente legato a diversi fattori quali ad esempio la motivazione (integrativa e strumentale), l'intelligenza, diligenza, chiarezza dell'enunciazione e presentazione della regola, differenza di stile cognitivo, che può essere induttivo o deduttivo. Mentre questi ultimi fattori

infatti non incidono in maniera determinante sul processo di acquisizione, essi risultano essenziali per l'apprendimento.

Quanto affermato non esclude comunque che gli adulti, come i bambini, siano in grado di acquisire. Krashen indica almeno quattro prove dell'acquisizione dell'adulto. Innanzi tutto testimoniano l'acquisizione linguistica da parte dell'adulto, gli studi dei psicolinguisti Braine (1971) e di Reber (1976). Nei diversi esperimenti compiuti, i soggetti dimostrarono di conoscere le regole di una lingua artificiale, pur non essendo in grado di indicarne le formulazioni grammaticali. In questi esperimenti, ai soggetti fu chiesto di giudicare la correttezza di alcune frasi di una lingua artificiale, a secondo di come queste suonavano. I loro giudizi, basati sull'intuizione, si rivelarono corretti.

Un secondo indizio dell'acquisizione da parte dell'adulto consiste nel fenomeno del *foreigner talk*, un fenomeno che è stato studiato di recente da vari ricercatori, tra cui soprattutto E. Hatch (1976). Analizzando l'interazione verbale tra parlanti nativi e stranieri, è stato osservato che i primi compiono adattamenti che rispecchiano le modalità del discorso dei loro interlocutori stranieri. Hatch afferma che il parlante di una seconda lingua fa uso di un vero e proprio codice interlinguistico — che era già stato definito come *interlanguage* da H. Selinker 1972 —, senza peraltro avere alcuna consapevolezza delle modificazioni compiute e delle regole di questo codice.

Anche gli studi compiuti da J. Upshur (1968) e da C. Mason (1971) sull'efficacia delle classi di inglese per studenti stranieri nelle università americane, offrono un altro indizio a favore dell'acquisizione da parte dell'adulto. In entrambi gli esperimenti, risultò che gli studenti non miglioravano il loro profitto con la frequenza alle lezioni di lingua, mentre invece traevano grande giovamento dall'immersione nell'ambiente, e cioè dall'uso quotidiano della lingua nelle più svariate situazioni comunicative.

La prova più interessante, consiste comunque nel fatto che l'ordine di difficoltà riscontrato negli adulti, per quanto concerne alcuni aspetti della grammatica, coincide con

l'ordine di difficoltà riscontrato nei bambini. Oltre ad evidenziare la somiglianza tra i due processi, quest'ultimo elemento permette inoltre di definire la relazione tra i due sistemi (acquisizione e apprendimento) nell'esecuzione in una seconda lingua e quindi di giustificare l'ipotesi avanzata da Krashen. Per quanto riguarda l'acquisizione nei bambini, gli studi di Brown (1973) dimostrarono che l'ordine di acquisizione di 14 morfemi grammaticali da parte di molti bambini di madre lingua inglese, era comune. Alcuni morfemi, tipo la marca del progressivo /ing/ e del plurale /s/, venivano generalmente acquisiti prima di altri quali ad esempio la marca della terza persona del presente /s/, o quella del genitivo possessivo. I risultati di questo studio longitudinale sono stati confermati da altri studi orizzontali. Per quanto riguarda l'acquisizione di una seconda lingua da parte di bambini, si è riscontrato che figli di immigrati negli Stati Uniti di età compresa fra i 5 e gli 8 anni, attraversano le stesse fasi di sviluppo nell'acquisizione dell'inglese. L'ordine di difficoltà dei morfemi grammaticali presi in considerazione era infatti lo stesso a prescindere dalla diversa lingua madre. Tale ordine, che tra l'altro non coincide con quello riscontrato da R. Brown nel suo studio sull'acquisizione dell'inglese come lingua madre, non dipende dall'interferenza negativa che il sistema linguistico della lingua acquisita per prima, può determinare.

Il test creato per la misurazione della competenza sintattica ed il grado di bilinguismo raggiunto dai bambini provenienti da paesi diversi — soprattutto di lingua spagnola — è il *Bilingual Syntax Measure*, una prova di produzione orale centrata su una storia rappresentata in una serie di vignette che i bambini dovevano raccontare. Sia Krashen nel 1974, che D. Larsen Freeman nel 1975 hanno adottato il *Bilingual Syntax Measure* con gruppi di studenti stranieri per frequentare corsi negli Stati Uniti per motivi di studio a livello universitario e di specializzazione. L'ordine di difficoltà riscontrato dai due ricercatori, è lo stesso di quello trovato nei bambini, vale a dire quello 'naturale'. Nell'esperimento condotto dalla Larsen Freeman all'Uni-

versità di California, l'ordine naturale veniva però sovvertito nel caso della somministrazione di un test 'carta e matita'. Difatti, quando agli studenti fu dato un test per il controllo delle diverse abilità linguistiche e precisamente ascolto, lettura e scrittura, che prevedeva risposte scritte e di tipo aperto, l'ordine di difficoltà risultò diverso da quello naturale. In termini dell'ipotesi di Krashen, il fenomeno è chiaramente interpretabile: l'ordine naturale viene sovvertito quando si ha tempo per pensare, quando entra in funzione la conoscenza delle regole, ovvero quando il *Monitor* ispeziona la produzione.

L'intrusione di tale meccanismo di controllo determina variazioni nell'ordine naturale che possono essere facilmente predette. Morfemi che solitamente vengono acquisiti tardi dai bambini, saltano di grado, salendo nella lista di difficoltà, mentre altri morfemi acquisiti precocemente scendono. Questo è il caso del morfema /s/ della terza persona singolare dei verbi nell'indicativo presente e /ed/ del passato dei verbi regolari. Generalmente facili da apprendere pur comparando tardi nello sviluppo dell'acquisizione linguistica dei bambini di madre lingua inglese, questi ultimi salgono nell'ordine, mentre morfemi notoriamente difficili da apprendere, tipo l'articolo determinativo, benché vengano acquisiti presto nello sviluppo del linguaggio infantile, scendono.

Krashen non si è limitato a verificare l'ipotesi dell'esistenza di un meccanismo grammaticale che controllerebbe la produzione linguistica quando le condizioni lo permettono, mediante il Bilingual Syntax Measure, il test orale in primo luogo studiato per misurare lo sviluppo dell'acquisizione dell'inglese da parte di bambini di recente immigrazione negli Stati Uniti. In un esperimento Krashen ha infatti utilizzato un test scritto con due gruppi di studenti stranieri a cui erano state date istruzioni diverse in relazione allo svolgimento della prova. Al primo gruppo fu chiesto di svolgere un breve componimento sulla base di una vignetta distribuita in sede di esame entro certi limiti di tempo e senza badare alla forma. Gli elaborati, fu specificato, sarebbero stati valutati sulla base

della quantità di parole usate e non in funzione della correttezza grammaticale. Al secondo gruppo, fu chiesto di svolgere lo stesso argomento, cioè interpretare la storia raccontata dall'immagine, prestando invece la massima attenzione alla forma. Per questa prova agli studenti non fu dato un limite di tempo. Come previsto dall'ipotesi, solo il primo gruppo dette l'ordine naturale, quello comune ai bambini di madre lingua inglese. Nel secondo invece, a cui fu chiesto di fare attenzione alla forma e a cui fu dato tempo per mettere in funzione il *Monitor*, l'ordine naturale venne sovvertito.

Uno degli aspetti più interessanti del *Monitor Model*, consiste tuttavia nella sua capacità di predire una variabile individuale che gioca un ruolo determinante nella produzione in lingua seconda da parte dell'adulto. A seconda dell'uso che i discenti fanno di questo dispositivo grammaticale, vengono difatti descritti tre tipi: gli « Optimal Users », gli « Over Users » e gli « Under Users ». Al primo gruppo appartengono le persone che mettono in funzione il *Monitor* solo quando hanno tempo di pensare alle regole, in genere quindi nella produzione scritta e nella produzione orale pianificata, per esempio nei discorsi formali, negli esami, interviste. Nelle altre occasioni comunicative più spontanee, come ad esempio nelle conversazioni ed in tutte le altre forme del discorso orale non pianificato, questa categoria non utilizza il *Monitor*. Alla seconda categoria appartengono le persone che mettono in funzione il loro dispositivo grammaticale ogni qualvolta si esprimono. Questi sono i discenti che non possono fare a meno di parlare senza aver riflettuto sulla correttezza di ciò che stanno per dire. In genere si tratta di persone che si trovano molto più a loro agio nella produzione scritta, quando hanno tempo di pensare alle regole e che si esprimono oralmente in modo eccessivamente controllato, a volte incerto ed esitante. All'ultima categoria infine, appartengono le persone che fanno affidamento sul loro intuito linguistico, il senso della lingua che hanno acquisito spontaneamente mediante l'uso naturale. Questi sono i discenti che non applicano mai le regole così come sono

presentate dall'insegnante in classe o dal libro di testo o dalle grammatiche. Quest'ultimo tipo non sembra trarre alcun vantaggio dall'insegnamento tradizionale, che si manifesta proprio attraverso l'esposizione e l'enunciazione delle regole e quindi mediante la correzione dell'errore. Gli « Under Users » sono le persone che apprendono fuori della classe, più *by feel* che non *by rule*.

#### Conclusione.

Pur essendo allo stato attuale limitata alla produzione sintattica, l'ipotesi qui proposta costituisce indubbiamente un contributo di notevole rilievo per la costruzione di un modello della produzione in una seconda lingua dell'adulto, globale.

Difatti, pur non considerando aspetti importanti della produzione quali ad esempio la componente fonologica e percettiva, il modello di Krashen ha il pregio di offrire una ipotesi per interpretare studi e ricerche compiuti nel campo in questi ultimi anni oltre a offrire la possibilità di distinguere in categorie precise i diversi tipi di discenti a secondo dell'uso che essi fanno del loro meccanismo grammaticale.

Il *Monitor Model* ha inoltre un'altra importante prerogativa: la sua sinteticità lo distingue infatti da altri studi concernenti aspetti più specifici come ad esempio le strategie del buon discente — tra gli aspetti macrolinguistici, e l'ordine di acquisizione dei morfemi grammaticali — tra quelli micro.

Per quanto concerne le sue implicazioni didattiche, il modello non ha la pretesa di essere una teoria da applicare direttamente nella classe di lingua. L'insegnante che opera in modo consapevole e intelligente, può forse trovare in questo modello la conferma che non esiste 'il metodo' e che l'approccio corretto dovrebbe permettere l'interiorizzazione del sistema linguistico sia mediante l'acquisizione sia l'apprendimento. L'ipotesi di Krashen sembra proporre come il miglior approccio metodologico quello

che prevede sia l'uso naturale della lingua in contesto di situazione, sia la presentazione chiara delle regole.

L'ipotesi sull'esistenza del *Monitor* mette infine in discussione la teoria prevalente in materia di età critica per l'acquisizione linguistica. Secondo tale concezione abbastanza diffusa, superata l'età puberale e con l'insorgere della dominanza cerebrale l'individuo non sarebbe più in grado di acquisire una lingua con la naturalezza e con il buon esito con cui ha acquisito la propria lingua. Alla pubertà, secondo questa ipotesi su cui sono peraltro fondati la maggior parte dei metodi 'tradizionali' per l'insegnamento delle lingue straniere, avverrebbe il passaggio dall'acquisizione all'apprendimento.

L'ipotesi di Krashen nell'affermare l'esistenza di due sistemi indipendenti — quello acquisito e quello appreso, e nell'indicare prove evidenti dell'acquisizione linguistica da parte dell'adulto, induce a riflettere più criticamente e possibilmente a modificare la concezione secondo cui soltanto mediante l'apprendimento, all'adulto sia possibile raggiungere la padronanza di una seconda lingua<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Secondo il neurofisiologo Lenneberg, l'insorgere della dominanza cerebrale e quindi della inabilità ad acquisire una seconda lingua avviene verso i dodici-tredici anni. Il cervello comincerebbe a questa età a perdere la sua plasticità. Krashen sostiene invece che la dominanza cerebrale insorge molto prima, esattamente verso i cinque anni.

## NOTA BIBLIOGRAFICA

- N. Bailey, C. Madden e S. Krashen, « Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning? », in *Language Learning*, XXIV (1974), pp. 235-243.
- M. Braine, « On Two Types of Models of the Internalization of Grammars », in D. Slobin (ed), *The Ontogenesis of Language*, New York, Academic Press, 1971, pp. 153-186.
- R. Brown, *A First Language*, Cambridge, (Ma.), Harvard Press, 1973.
- M. Burt, H. Dulay e Ch. E. Hernandez, *Bilingual Syntax Measure*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1975.
- M. Burt e H. Dulay, « Goofing: an Indicator of Children's Second Language Learning Strategies », in *Language Learning*, XXII (1972) pp. 235-252.
- M. Burt e H. Dulay, « Should We Teach Children Syntax? », in *Language Learning*, XXIII (1973), pp. 245-258.
- S. Ervin Tripp, « Some Strategies for the First Two Years », in A. Dil, (ed), *Language Acquisition and Communicative Choice*, Stanford University Press, 1973, pp. 204-238.
- A. Fathman, « Age, Language Background and the Order of Acquisition of English Structures » in M. Burt e H. Dulay (eds), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, Washington, D.C., TESOL, 1975.
- E. Hatch, « Foreigner Talk », discorso presentato al UCLA-USC Second Language Forum, Los Angeles 1975.
- S. Krashen, « A Model of Adult Second Language Performance », discorso presentato al Linguistic Society of America, Dicembre, 1975.
- S. Krashen, « The Monitor Model for Adult Second Language Performance », in M. Burt, H. Dulay e M. Finocchiaro (eds), *Personal ViewPoints on Aspects of ESL*, New York, Regents Publishing Company, 1977.
- S. Krashen e H. Seliger, « The Essential Contributions of Formal Instruction in Adult Second Language Learning », in *TESOL Quarterly*, IX (1975), pp. 173-183.
- S. Krashen e P. Pon, « An Error Analysis of an Advanced ESL Learner: the Importance of the Monitor », in *Working Papers on Bilingualism*, VII (1975), pp. 125-129.

- S. Krashen, C. Madden, N. Bailey, « Theoretical Aspects of Grammatical Sequencing », in M. Burt, H. Dulay (eds), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, Washington, D.C., TESOL 1975, pp. 44-54.
- S. Krashen e H. Seliger, « The Role of Formal and Informal Environments in Second Language Learning: a Pilot Study », in *International Journal of Psycholinguistics V* (1976), pp. 15-21.
- W. Labov, *The Study of Nonstandard English*, Urbana, National Council of Teachers of English, 1970.
- D. Larsen Freeman, « The Acquisition of Grammatical Morphemes by Adult ESL Students », in *TESOL Quarterly*, IX (1975), pp. 409-420.
- E. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley, 1967.
- C. Mason, « The Relevance of Intensive Training in English as a Second Language for University Students », in *Language Learning*, XXI (1971), pp. 197-204.
- A. Reber, « On Psycholinguistics Paradigms », in *Journal of Psycholinguistics Research*, II (1973), pp. 289-319.
- D. Slobin, « Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar », in C. Ferguson e D. Slobin (eds), *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- J. Upshur, « Four Experiments on the Relation between Foreign Language Teaching and Learning », in *Language Learning*, XVIII (1968), pp. 111-124.

THE PRAGMATIC THEORY  
OF LINGUISTIC 'FUNCTIONS' IN M. A. K. HALLIDAY  
AND ITS POSSIBLE APPLICATIONS TO F.L.T.

di  
MARIA VITTORIA GIANELLI CAMPANA  
Genova

The present contribution was prompted by two — partly unsuccessful — attempts at experimentation with IV and I year students (University of Genova) over the current academic year, and the questions arising from these partial failures.

First of all, some preliminary remarks. Although significant advances in the understanding of native language acquisition have been made in recent years, the same cannot be said about the processes of learning a foreign language, where surprisingly little fundamental research has been conducted. The consequence has been that most theories in this field are still extrapolations from general theories of human learning and behaviour, or of first language acquisition<sup>1</sup>. On the other hand, though linguists tell us that at present there doesn't exist a basic science that practical research can turn to and has only to apply, we believe that work motivated by practical needs (although at times it does bear a sinister resemblance to guess-work) may help in time to build the theory we need. Further, while subjects such as socio- and psycholinguistics

---

<sup>1</sup> S. Pit Corder, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1973, p. 107.



— or even Language in its own right — continue to be considered irrelevant to future teachers of L<sub>2</sub> and not worthy to be included in the curricula of our universities, one must make the very best use of the extremely modest opportunities one has. In our case, in Genova, we have started including 'seminars on methodology' in our IV year *lettorati timetables*. The original ambitious intention was to have a theoretical stage, followed by a two-level applicational one, consisting of: a) peer-group micro-teaching, with fellow students acting as pupils, followed by a *post-mortem* criticism and discussion of the student's performance as teacher and b) acting as teacher's assistant with a group of first year students. I must admit that the latter part did not succeed, though the reasons were wholly practical-contingent ones. Yet I still personally believe that — if organized to perfection — such a scheme might work; at least, utopistically speaking, till there are no other more 'authentic' opportunities at our disposal, e.g. in connection with a local secondary school—a different one from year to year, perhaps. However, we feel that the subject of teacher-training in the present state of our *corsi di laurea* deserves extensive discussion. It might even deserve a *Convegno* to itself: the problem is too relevant not to be brought to the forefront of attention. It does not concern only Italy, however: the IATEFL Conference in 1973 was mainly devoted to this subject, and various contributions — I remember in particular the one by Paul Hartig (Germany) — might be, at least partly, comforting to us though stimulating at the same time.

And this connects us to our second experiment, the relevant one to this paper. As Pit Corder reminds us:

Do not let us forget that not only is it an unreasonable aim to teach 'the whole' of a language; it is also an impossible one. Firstly, we haven't the time; and then, no one knows 'the whole' of any language, or how to use it appropriately in all possible situations of language use. He acquires those parts of it which he needs in order to play his part in society (Corder 1973, 201).

We agree, perfectly. But do not let us forget, on the other hand, that the part in society many of our undergraduates are destined to play, is that of teaching the language in their turn. Therefore, last year, when faced with the problem of having to choose an efficient textbook for our first year students — as the beginning of a 'reformed' 4-year-programme — we felt there were two main considerations to keep in mind. First: a university course cannot be considered an ordinary language course. When planning a syllabus for university students one must follow wider guidelines than those which inspire the make-up of curricula for younger students along the pre-university continuum. Any syllabus one adopts, automatically embodies two different levels of significance: besides the 'real' one, of teaching our students English in the best possible way, the equally important 'symbolic' one, of showing how a language can be taught. If a critical awareness is to be developed in future L<sub>2</sub> teachers, IV year seminars are certainly not sufficient: we feel that the whole 4-year course ought to be thought out so that students might profit from this two-level basis. For example, well-timed remarks on the part of the teacher, as a comment to the methodological processing of a teaching unit that has been dealt with, might be flanked whenever possible by an elicitation of the students' comments, though necessarily intuitive at this stage, or based upon a comparison with methods encountered before university. Second: though believing that it is not possible for our undergraduates to learn enough English during four years to be able to teach it themselves, we also felt that much of what has been learned prior to university is not put to sufficient profit in the majority of our syllabuses. True beginners — however tragic the situation in which we are working — ought to be treated as a separate problem, and given as many hours as possible; but this does not mean that the others — and they are the majority — should be left to their own devices.

Finally, therefore, though aware that there is no such thing as a perfect, ideal or logical syllabus, we felt that

the two primary requisites implied above might be more or less satisfactorily met by one of the (still frankly experimental) courses based upon the postulates of 'notional-functional' or 'communicative' syllabuses<sup>2</sup>. Although Keith Morrow warns us that «The labels *functional*, *notional syllabus* are becoming common currency among the cognoscenti, but the sad truth is that at the moment no such thing exists»<sup>3</sup>, the textbook we adopted is one of the various attempts that have been made, on the basis of an approach which claims to establish the grammatical means by which relevant notions are expressed, while giving the student an awareness of a range of uses of language appropriate to the situations with which he must be familiar if he wants to communicate in the society whose language he is studying. Possibilities of applying various kinds of additional 'communicative tasks' for each unit are contemplated, plus open dialogues, suggestions for role-playing, etc. Our practical situation, this time, was admittedly favourable: we were able to divide our students into 11 groups of 25-30 students each, and offer them a range of 3-5 classes per week, plus laboratory sessions.

What, then, was our problem?

The situation was such as allowed us to control students' reactions fairly easily: the teaching team's investigations and discussions identified their generalized complaint as basically the difficulty to fully grasp and master the inner workings or organizational criteria underlying the surface realization of language structure. The result of our ensuing perplexities was the present investigation into the theoretical framework supporting the notional/functional approach.

<sup>2</sup> For a theoretical background, see D.A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, London OUP, 1977, and also J.P.B. Allen & H. G. Widdowson, «Teaching the Communicative Use of English», in *IRAL*, XII (1974); (1-21); for a recent, controversial view, H.G. Widdowson, *Teaching Language As Communication*, London OUP, 1978.

<sup>3</sup> K. Morrow, «Approaches to Communicative LT», in *LEND*, 4, 1977.

In the present state of the behavioural sciences, what seems to be gaining a more and more definite status is a trend towards 'communicative functionalism'. If we consider F.L.T. in particular, I am sure we can all agree with K. Morrow when he says:

The idea that learners should be able to communicate in a foreign language is not a new one - it has probably been accepted as the ultimate aim of LT since LT began, and if it has rarely been explicitly stated in these terms in the past, it is perhaps because such an explicit statement would have been considered a truism.

On the other hand, though, we are perfectly aware that F.L.T. is still, for the most part, based upon one or the other of two extremes. At the one end, an approach whose focus is on a system of structural criteria that the learner is expected to master, and against which only is his performance defined 'right' or 'wrong', very often without reference to situation or meaningful communication. At the other, a substitution of surface structure patterns and drills for internalized rules, which makes things even worse, especially if there isn't sufficient practice of the combination of the patterns taught. In neither case is importance hardly ever given to other highly relevant aspects of fluency, such as cohesion (both grammatical and stylistic), intonation (with its attitudinal and emotive features in English), not to speak of non-verbal culture-specific features or the characteristics of regional or cultural varieties and registers, fundamentally important at least on the receptive side of the speech-act in a real-life context of situation.

The fact is that some linguists — Chomsky among them — would claim that the aims of the linguistic study of language are not to study what people *do* when they speak and understand language, but rather to try and discover the rules underlying this performance. Surprisingly, perhaps, the former aim — the study of what people *do* — is regarded by some as too ambitious, since it involves all those factors of a non-linguistic nature which

fall within the domain of psychology or sociology<sup>4</sup>. But at present, though admitting competence — in the sense of 'the rules' — to be something a learner must achieve, an increasing number of linguists are coming to believe that it is too limited a goal: it is just as much a matter of competence to be able to produce appropriate utterances, as well as grammatical, well-formed ones. The necessity for a global view of language as meaning plus expression in a social context of situation, has gradually made itself felt. It is thus that the notion of *communicative competence* has come into being<sup>5</sup>, the constitutive features of which may be said to form the subject matter of *pragmalinguistics* — an area of inquiry that W. P. Robinson, as recently as 1972, declared « a yet nascent discipline », which focuses on the « manner in which contextual variables and linguistic features interact to change the significance of speech acts for a listener ». To decide what an utterance is used to mean, is used *for*, would appear then to require more information than a mere knowledge of the linguistic system itself can provide.

Since it has been pointed out that 'the field of pragmatics has virtually no conventional content' (U. Weinreich 1963)<sup>6</sup> — though historically speaking it coincides at least partly with the field of classical rhetoric — I should like to give a very quick glance at a few cultural areas where theorizations *have* been made. It might be said that though very few linguists have yet thrown their intellects at problems of pragmatics, philosophers have been doing so for quite a long time (amongst others, Bertrand Russell - 1912; L. Wittgenstein - 1951). In anthropology, as

<sup>4</sup> See Pit Corder, *op. cit.*, pp. 90-92.

<sup>5</sup> See R. Campbell & R. Wales, « The Study of Language Acquisition », in J. Lyons, *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1970; and D. H. Hymes, « On Communicative Competence », in Pride/Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972.

<sup>6</sup> U. Weinreich, « On the Semantic Structure of Language », in J. H. Greenberg ed., *Universals of Language*, Cambridge, (Mass.), M.I.T. Press, 1963, p. 150.

far back as 1923, Bronislaw Malinowski had clearly formulated the view that 'pragmatic' functions stand very near the heart of language in use; indeed, « it is the pragmatic use of speech within the context of action that has shaped its structure »<sup>7</sup>. Charles Morris gives the classical semiological definition in 1938 (further refined in 1946), according to which pragmatics — as the study of the origins, uses and effects of signs — is one of the three branches of semiotics (the other two being semantics and logical syntax)<sup>8</sup>. In social psychology, the most frequently used general system for classifying human behaviour in small groups is R. F. Bales's *Interaction Process Analysis* (1950). The system, which has 12 categories, represents a classification of verbal acts in terms of what people are *doing* when they use language. Susan Ervin Tripp (1964) has devised a different set of categories describing the initiation of two-person interactions: requests for goods, services, information, requests for social responses, offering information or interpretation, routines (greetings, apologies), avoidance conversations, etc.<sup>9</sup>. In ethnolinguistics — or, more precisely, in the ethnography of communication — (which covers the study of language in relation to the entire range of extra-linguistic variables) Dell Hymes has provided an exhaustive grid through a comprehensive mnemonic: the term *speaking*<sup>10</sup> — which includes all com-

<sup>7</sup> B. Malinowski, *Coral Gardens and Their Magic*, II, London, Allen & Unwin, 1935, p. 52.

<sup>8</sup> C. Morris, *Foundations of the Theory of Signs*, Univ. of Chicago Press, 1938; and C. Morris, *Signs, Language and Behaviour*, New York, Prentice-Hall, 1946.

See also: R. Carnap, *Introduction to Semantics and Foundation of Knowledge*, Cambridge (Mass.), Harvard U.P., 1959.

<sup>9</sup> S. Ervin-Tripp, « An Analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener », in Gumperz/Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*, *Amer. Anthropologist*, LXVI (1964), pp. 86-102.

<sup>10</sup> S *Setting* or scene.

P *Participants* or Personnel (senders and receivers, addressers and addressees).

E *Ends* as (i) objectives and (ii) outcomes (purpose and functions, manifest and latent).

ponents we would associate with the word 'pragmalinguistics' and which, on the whole, appears an extension of Fishman's definition of sociolinguistics, 'Who speaks what language to whom and when', extended to include and emphasize *intention* and *effect*, (the concepts of 'illocution' and 'perlocution' as developed by the Oxford School of Linguistic Philosophy, with J.L. Austin - 1962, and J.R. Searle - 1969). In the field of linguistics proper, the concept of 'function', in particular, had been developed by the School of Prague, who — in their 1929 theses — divulged the notion of language as an instrumental, man-

- A *Art characteristics* (topic or form / propositional content of the message).
- K *Key* (tone, manner or spirit in which the act is performed).
- I *Instrumentalities*, both (i) channel and (ii) code (where (i) refers to modes, such as speaking, writing, whistling, singing, face and body motion, smelling, tasting and tactile sensations; and (ii) in the sense e.g. of English vs. Chinese, but also any other type of linguistic sub-code, register or variety, or paralinguistic (kinesic, musical or other) shared by the participants).
- N *Norms* of interaction and interpretation (specific rules like using an appropriate volume or not interrupting a speaker).
- G *Genre* (classifying the type of speech-act, ranging from single-morpheme sentences to the patterns and diacritics of sonnets, sermons, salesmen's pitches and any other organized routines and styles).

(Dell Hymes, « Models of the Interaction of Language and Social Setting », in *Journal of Social Issues*, XXIII (1967). In a previous article, « Towards Ethnographies of Communication », in Gumperz/Hymes (eds.), op. cit., pp. 21-34, Dell Hymes had related the possibility of a 'structural pragmatics' to the total set of functions which he derives from Jakobson's. In the same article, Hymes also refers to a classification offered by Firth, and based principally on the social value of speech acts: phatic communion (attainment and maintenance of group solidarity), pragmatic efficiency, planning and guidance, address, and speech as commitment.

More recently, for reference to the 'Functional Sentence Perspective' in Prague Linguistics, see M.A.K. Halliday, « Functions and Universals of Language », in G. Kress (ed.), *System and Function in Language*, London, OUP, 1976.

made system, devised to serve the functions of expression and communication, the most significant 'functional models' being those of Bühler in 1935 and, more recently, Jakobson's well-known one, in 1960<sup>11</sup>. The latter, especially, embraced a wide range of activities and its fortune in literary criticism is well-established. However, in connection with the outlook we are interested in, the main shortcoming of these models appears to lie in their being related rather to competence than to performance.

But this dichotomy brings us back to our comments on communicative competence. At the beginning of his article « On Communicative Competence »<sup>12</sup>, Dell Hymes quotes Chomsky's crucial statement on the matter:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

This is what Hymes calls the « Garden of Eden view », justifiably interpreting the connotations of Chomskyan 'performance' as those of a « fall »: an adulteration of ideal competence, something of a « residual » category, its main feature being that of an « imperfect manifestation of underlying theory ». And this as a parallel to Saussurean linguistics, where *la langue* is the privileged ground of structure and *la parole* the residual realm of variation, in interesting contrast with classical antiquity, where structure was a means to use, and the grammarian subordinate to the rhetor. Though recognizing Chomsky's undeniable merits, Hymes feels that transformational theory is revealing

<sup>11</sup> R. Jakobson, « Linguistics and Poetics », in T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Cambridge (Mass.) M.I.T. Press., 1960, pp. 350-77.

<sup>12</sup> D. Hymes, « On Communicative Competence », in Pride/Holmes, *Sociolinguistics* cit., pp. 269-93.

itself insufficient for dealing with the ineradicable social components which have been recognized as salient in the speech event, and which require a broader theory to be adequately absorbed and handled. In the light of socio-linguistic research, one may come to the conclusion that the language of a community — its linguistic 'competence' — is by no means homogeneous: the nature and evaluation of language vary cross-culturally (see such phenomena as socio-economic differences, expressive values, socially determined perception etc, and in particular the work of Bernstein and Labov). Further, when having to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical but also as appropriate — competence as to when to speak, when not, as to what to talk about, with whom, when, in what manner — one must realize that the acquisition of such competence is of course fed by social experience, needs and motives: « There are rules of use without which the rules of grammar would be useless [...] the acquisition of competence for use, indeed, can be stated in the same terms as acquisition of competence for grammar »<sup>13</sup>. But Chomskyan theory would identify the phenomena considered above with the category of performance. How then can its implications of limitation, if not disability, be overcome? The answer lies in the necessity to transcend the present formulation of the *dichotomy* competence vs performance. Hymes concludes:

I think there is not sufficient reason to maintain a terminology at variance with more general usage of 'competence' and 'performance' in the sciences of man, as is the case with the present equations of competence, knowledge, systemic possibility on the one hand, and of performance, behavior, implementational constraints, appropriateness on the other [...] I should take competence as the most general term for the capabilities of a person [...] Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use* [...] In sum, the goal of a broad theory of competence can be said to show the ways in-which the *systemically possible*,

<sup>13</sup> Ivi, p. 268-9.

the *feasible*, and the *appropriate* are linked to produce and interpret actually occurring cultural behavior<sup>14</sup>.

This is the answer we were looking for.

And this seems to be exactly the orientation of M. A. K. Halliday, who, as a linguist, has postulated an integrated theory where structure and function enjoy an exactly equal and reciprocally interdependent importance in the analysis of any speech act in its context of social situation. Hymes' communicative competence is Halliday's 'meaning potential': 'the range of significant variation that is at disposal of the speaker'. In Halliday's own words:

A word or two should be said here about the relation of the concept of meaning potential to the Chomskyan notion of competence. [...] The two are somewhat different. Meaning potential is defined not in terms of the mind but in terms of the culture; not as what the speaker knows but as what he can do - in the special sense of what he can do linguistically (what he 'can mean' [...]). The distinction is important because 'can do' is of the same order of abstraction as 'does'; the two are related simply as potential and actualized potential [...] But 'knows' is distinct and clearly insulated from 'does'; the relation between the two is complex and oblique, and leads to the quest for a 'theory of performance' to explain the 'does' [...] The notion [meaning potential] is not unlike Dell Hymes' notion 'communicative competence', except that Hymes defined this in terms of 'competence' in the Chomskyan sense of what the speaker knows, whereas we are talking of a potential — what he can do, in the special linguistic sense of what he can mean — and avoiding the additional complication of a distinction between doing and knowing<sup>15</sup>.

Or, to be more explicit, still in Halliday's words:

The image of language as having a 'pure' form (*langue*) that becomes contaminated in the process of being translated into speech (*parole*) is of little value in a sociological context. We do not want a boundary between language and speech at all, or

<sup>14</sup> Ivi, p. 286.

<sup>15</sup> M. A. K. Halliday, « Language and Social Perspective », in *Explorations in the Functions of Language*, London, Arnold, 1973, p. 52; p. 54.

between pairs such as *langue* and *parole*, or competence and performance - unless these are reduced to mere synonyms of 'can do' and 'does'. A more useful concept is that of a range of behaviour potential determined by the social structure (the context of culture) [...] The study of language as social behaviour is in the last resort an account of *semantic options* deriving from the social structure. Like other hyphenated fields of linguistic study, sociolinguistics reaches beyond the phonological and morphological indices into the more abstract areas of linguistic organization. The concept of socio-linguistics ultimately implies a 'socio-semantics' which is a genuine meeting ground of two ideologies, the social and the linguistic. And this faces both ways. The options in meaning are significant *linguistically* because selections in grammar and vocabulary can be explained as a realization of them. They are significant *sociologically* because they provide insight into patterns of behaviour that are in turn explainable as realizations of the pragmatic and symbolic acts that are the expressions of the social structure<sup>16</sup>.

This is what we might call Halliday's theory in a nutshell.

One of the primary reasons for our choice in examining Halliday's theories is that the interest of his recent work lies precisely in the necessary connection between the form of a theoretical framework — structure — and the set of pragmatic implications related to it — an attempt at organically integrating text, situation, and linguistic system. Halliday's most recent papers are characterized by what Gunther Kress calls a strong functional bias: in many of his papers his purpose is 'to specify the functions which language has in society and then to establish what reflection these functions find in the structure of the language itself'.

For the benefit of those unfamiliar with Halliday's work, I shall offer a comprehensive survey of it, which is also intended to permit the individual reader to come to his own conclusions as to its relevance for practical teaching situations, especially with reference to three specific points: 1) Halliday's concept of structure and its implica-

<sup>16</sup> Ivi, p. 67; p. 64.

tions with respect to the position of grammar in the curriculum; 2) the possible relations between his findings about language acquisition in children, and foreign language teaching and learning; 3) the possible implications of his concern with sociolinguistic issues in relation to: a) culture and language, and b) a project of organic linguistic education ( $L_1 + L_2$ ).

My main references for the development of Halliday's work will be a recent collection of selected papers, edited by Gunther Kress<sup>17</sup> besides *Explorations in the Functions of Language* (1973), *Learning How to Mean* (1975), *Cohesion in English* (1976).

Three names are seen to figure prominently in Halliday's thought: Malinowski, Whorf and Firth.

On the basis of his anthropological fieldwork, Malinowski opposed to the concept of language as a self-contained system, his own belief that « neither a word nor its meaning has an independent or self-sufficient existence », but is *entirely* dependent on the society in which it is used. Meaning in fact derives « not from a passive contemplation of a word, but from an analysis of its functions, with reference to the given culture »<sup>18</sup> — the major functions which Malinowski identified in one Polynesian society (1935) being the pragmatic, the magical and the narrative, besides the 'contact' function he had defined 'phatic communion' in his earlier paper » (1923). (Halliday takes over the definition of meaning as *function in context*, initially through the mediation of Firth). Further, Malinowski drew — like Halliday — a parallel between language development generally, and language development in the child (the phylogenetic and the ontogenetic models): just as the child expresses its early, numerous needs in sounds — first inarticulate noises, then articulated utter-

<sup>17</sup> G. Kress, *Halliday: System and Function in Language*, London, O.U.P., 1976.

<sup>18</sup> B. Malinowski, « The Problem of Meaning in Primitive Languages », Suppl. I to C. K. Ogden/T. A. Richards, *The Meaning of Meaning*, London, Routledge & Kegan Paul, 1923, p. 309.

rances, and then words — whose meaning actually *is* their function in the context, so Malinowski believes 'primitive' man had learned to fashion for himself a *form* of expression for his needs, through the categories of language. Both in this 'Urlanguage' and in what Halliday calls the 'proto-grammar' of children, the use of any linguistic item or structure is an *action* which reflects directly the needs underlying it.

Malinowski thus classes speech with the active modes of human behaviour, rather than with the reflective or the cognitive.

Whorf is related to Malinowski by Halliday through the notion of the link between cultural organization and the reflection of this in the structure of the language. Being a grammarian, Whorf actually looked for, and attempted to describe, the grammatical categories which he felt shaped the worldview or conceptual organization of the culture he was studying. These categories, he realized, were unlikely to be expressed directly, in the surface organization of the language. His interest therefore focused on a distinction between what he called overt and covert categories. An overt category is one which has an explicit formal representation on the surface (e.g. the category *plural* in English), a covert category is one which does not (e.g. the category *animate* in English)<sup>19</sup>. His was his main influence upon Halliday.

And, finally, Firth. Firth overtly rejected the Saussurean dichotomy, because of its obligation for linguists of having to concentrate on the description of a self-contained abstract theory (*langue*) rather than on the contextually-determined *uses* of language by the individual (*parole*). The importance of Firth for Halliday lies in the attempt which Firth made to provide the linguistic component to go with the sociolinguistic insights of Malinowski. The two relevant categories of Firth's theories were:

<sup>19</sup> G. Kress, *op. cit.*, p. x.

1. *The concept of situation*. From here Firth developed his theory of the multiplicity of 'languages' within the total language. This is an insight which Halliday took over and developed in his work on *register*.

2. *The concept of system* (« the set of options that is specified for a given environment: under the condition stated are the following possibilities »), by means of which Firth developed Malinowski's notion of meaning as *function in context*. It is by making use of this notion — which has become the major formal category in Halliday's systemic theory — that he describes language in the form of a behaviour potential.

In other fields Halliday worked quite independently of Firth — indeed, in Kress's opinion, to the extent that his theory depends more strongly on Malinowski and Whorf, the label neo-Firthian which has been applied to him, obscures the main thrust of Halliday's thinking about language.

From 1966 onwards, Halliday has concentrated on integrating the various aspects of his thinking into a coherent framework, under the general title of « social semiotics », that is the social system, the *culture* as a social semiotic, as we have already mentioned: language is only explainable as the realization of those meanings that constitute the culture. His starting point is exceptional as coming from a linguist: he analyzes the internal workings of the linguistic system, approaching it, as it were, from the outside, from the social realm. In very simple terms, his theory might be seen to consist in a fundamental question: « Why is language as it is? », the answer being: « Because of what it has to do », i.e. because it reflects the functions it is required to serve as a means of social communication.

This Halliday sees as coming under four headings:

- 1) The linguistic system itself;
- 2) The development of the system in the child;
- 3) The text;
- 4) The social structure.

1. *The linguistic system*: Let us attempt to give as clear an outline as possible. Halliday regards language as a form of « behaviour potential »: it is what the speaker « can do ». But 'can do' by itself is not a linguistic notion. In order to relate the notion of 'can do' to what a speaker « can say », an intermediate step is needed, where the behaviour potential is converted, translated, into linguistic potential: this is the concept of what a speaker « can mean » through language: it is the semantic level<sup>20</sup>.

The « meaning potential » is in its turn realized in the language system as « lexico-grammatical potential », which is, finally, what a speaker 'can say' (the sentences, words and phrases he is able to construct in his language). The previous options are encoded as « phonological items » which are either put out in « speech utterances » or the equivalent in the written medium. In everyday language: meaning is put into wording, and wording into sound or writing.

In Halliday's words: « Each stage can be expressed in the form of *options*. The options in the construction of linguistic forms — sentences, and the like — serve to realize options in meaning, which in turn realize options in behaviour that are interpretable in terms of a social theory ». The set of paradigmatic options in each of the three strata which constitute language (the semantic level, the lexico-grammatical and the phonological) are called *networks*.

A clarifying example might be taken from the extensive use Halliday makes of Bernstein's sociolinguistic work: let us consider a case where the mother is regulating her child's behaviour (a 'typical context of situation')<sup>21</sup>. She

<sup>20</sup> S. M. Lamb's 'semological stratum', or, in Hjelmslevian terms, the 'content purport', which has to be separated from, and organized into, a 'content substance' as a precondition of its encoding in 'content form'. (See Halliday, « Functions and Universals of Language », in G. Kress, op. cit., pp. 30-1.

<sup>21</sup> In Firthian terms, the 'typicalness' constituting the link between the Malinowskian notions of 'context of situation' and 'context of culture'; for Firth, it is the whole range of context-specific

might adopt one of a number of strategies (the systematic options in the meanings available to her in that social context: a 'semantic network') — which can be characterized e.g. as reasoning, pleading, threatening and the like. Let us suppose the mother chooses the semantic category of 'threat'. Now there is no grammatical category corresponding exactly to the concept of threat: in the course of its evolution, the language system has been shaped — through phenomena of neutralization and diversification — according to the constantly increasing demands made upon it: there is no pattern of one-to-one correspondences between meaning and form. But since 'threat' is a valid component of a semantic network, there are obviously means of realizing it in a lexico-grammatical network of the linguistic system: a possibility of adequately encoding what one « can mean » into what one « can say ». Some of the possible realizations in grammar of 'behaviour control through threat of reprisal' might be:

- a) You'll have to stay indoors if you do that  
     I'll / Daddy'll smack you } if you do that again  
 b) You'll get smacked } if you go on doing that  
     You do that again } and { I'll / Daddy'll smack you  
 c) You go on doing that } and { you'll get smacked  
     Don't do that again } or { I'll / Daddy'll smack you  
 d) You stop doing that } or { you'll get smacked<sup>22</sup>.

behavioural options which realize the *culture-specific* totality of the language system.

<sup>22</sup> Where (a) is a hypotactic clause complex in which the main clause is a modalized action clause (*have to stay indoors*), with 'you' as Actor, the dependent clause being a conditional of the action type, with Actor 'you', and situationally-referring process 'do that'. (b): since the threat is of physical punishment, the clause expresses a two-participant intentional or voluntary action through a verb selected from the adequate lexical set, in simple future tense, the Goal being 'you', and process seen as either (i) active (with 'I' or 'Daddy' as Actor and simultaneously Agency) or (ii) passive: *you'll get smacked*, where the Affected is 'you' and the



The grammatical alternatives available for the realization of a semantic choice are only apparently, or very rarely, 'free variants': what they do in reality is encode more delicate sub-options in the semantic network, often determined by the social environment. Through the above encoding procedure, a great deal of the grammar of 'threat' has been generated, the structure-forming features belonging to very general categories such as *transitivity*, *mood*, *modality*, configurations of which are mapped on to one another to form integrated structures. Halliday points out how there is nothing new in associating grammatical categories with higher-level categories of a 'socio-semantic' kind. As the himself puts it:

This is quite natural in the case of grammatical forms associated with the expression of social rules, particularly those systems which reflect the inherent social structure of the speech situation, which cannot be explained in any other way. The principal component of these is the system of mood. If we represent the basic options in the mood system of English in the following way [...] 'an independent clause is either indicative or imperative; if indicative, then either declarative or interrogative', and so on, we are systematizing the set of choices whereby the speaker is enabled to assume one of a number of possible communication roles - social roles which exist only in and through language, as functions of the speech situation. [...] Part of the grammar with which we are familiar is thus a sociological grammar already, although this has usually been confined to a small area where the meanings expressed are 'social' in a rather special sense, that of the social rules created by language itself<sup>23</sup>.

Agency is left unspecified. The threat is, here, too, explicitly conditional, therefore the dependent clause is again an -if clause with 'you' as Actor, plus either verb or adverb of aspectual meaning (go on/again) (c) and (d) present alternative/implicit types of condition, where the -if clause is replaced by a paratactic: co-ordinate imperative structure, either (c) affirmative with 'and', or (d) negative with 'or', in both cases having compulsory precedence over the clause expressing intentional action.

<sup>23</sup> Halliday specifies further: « The choice of interrogative, e.g. means, typically, 'I am acting as questioner (seeker of information) and you are to act as listener and then as answerer (supplier of information)' [...] These *communication roles* belong to what we

For Halliday the grammatical system thus has a functional input and a structural output; the semantic level constitutes an intermediate *stratum* between the input of behaviour patterns and the output of structured linguistic forms<sup>24</sup>. Grammar is not arbitrary, therefore: it has evolved as 'content form', as a representation of the meaning potential through which language serves its various social functions. This constitutes the main difference between adult language and language as used by the child: with the very young child, 'function' equals 'use', and there is no intermediate level of internal organization, no grammar, only a content directly translated into expression (cfr. e.g. the utterance 'more milk!', where the structure is a direct reflection of the meaning, as a configuration of 'object of desire' plus quantifier: grammar and semantics are one).

Therefore, in the course of linguistic maturation, Halliday sees a process of « functional reduction » to have taken place (the phylogenetic model being inferred from ontogenetic patterns): the immense functional diversity of adult language usage has been sorted out and reduced by

were referring to as 'socio-semantics' [...] The relationship between, say, 'question' in semantics and 'interrogative' in grammar is not really different from that between a behavioural-semantic category such as threat and the categories by which it is realized grammatically. In neither instance is the relationship one-to-one; and while the latter may be rather more complex, a more intensive study of language as social behaviour also suggests a somewhat more complex treatment of traditional notions like those of statement and question». (M.A.K. Halliday, « Language in a Social Perspective », in *Explorations in the Functions of Language*; London, Arnold, 1973, pp. 56-57.

<sup>24</sup> In a very few cases, the semantic network leads directly to 'formal items' through a relating process defined 'bypassing' - e.g. when there is a closed set of options in a clearly circumscribed social context (see the language of greetings, games, the language of instructions and various closed transactions such as the language of buying and selling): « these are rather like non-linguistic semiotic systems, such as those of traffic signs and care labels on clothing where... there is a minimum of stratal organization ». (*Explorations*, p. 84).

the mechanism which has emerged for the purpose (in the shape of a stratal form of organization) into a very small set of functional components — the highly abstract reflexes underlying all social uses of language, which Halliday calls « macro- » or « meta-functions »<sup>25</sup>, and which fall under three headings: 1. the 'ideational'; 2. the 'interpersonal'; 3. the 'textual'.

The *ideational* represents the potential of the speaker as observer; this is the informative, the *content* function of language: language as about something, as the encoding and interpreting of processes — understood in a very broad sense to cover all phenomena to which a specification of time may be attached, both experiential and logical; (the former more directly connected to Malinowski's 'context of culture', the latter with the more abstract logical processes of our own consciousness), namely, the whole of the transitivity system of the language, involving processes, participants and circumstantial roles. For example, a clause such as « Sir Christopher Wren built this gazebo » may be analyzed as a configuration of the functions 'Agent' (Sir Christopher Wren), 'process:material:creation' (built), 'goal:effected' (this gazebo), where 'agent', 'process', 'goal' and their sub-categories reflect our understanding of the phenomena that come within our experience. The labels which are given to the structure-forming elements are not imposed from the outside: they describe their 'roles' in the encoding of meanings, either as direct participants in the process, or peripherally circumstantial to it. Halliday calls them: actor, goal, recipient, instrument, resultant, beneficiary, force, place<sup>26</sup> — since he sees the elements of structure

<sup>25</sup> In *Learning How to Mean*, London, Arnold, 1975, p. 125, they are called « metafunctions » as distinct from the transitional — mathetic — and — pragmatic — « macro-functions » of Phase II in child language acquisition.

<sup>26</sup> It is fairly easy to identify a correspondence between Halliday's roles and Fillmore's « cases »: the determinant elements in the 'deep' syntactic specification underlying relatively surface definitions such as 'subject', 'object', etc. (agentive, objective, instrumental, dative, factitive, benefactive, source, locative). Halliday

as more appropriately described in the above terms of functional *roles* rather than in any 'purely' grammatical terms in the traditional sense, so that their semantic/social functions might be apparent through their structural labels, which will thus be *motivated* ones<sup>27</sup>.

The *interpersonal* component, in Halliday's own words:

is concerned with the social, expressive, conative functions of language, with expressing the speaker's 'angle': his attitudes and judgments, his encoding of the role-relationships in the situation, and his motive in saying anything at all [...] it represents the speaker in his role as intruder<sup>28</sup>.

In the clause, this component is represented by:

a) *mood* (role selections by the speaker): declarative, interrogative, imperative — relating to the three principal communicative functions of language (telling someone something, asking someone something, asking/telling someone to do something), and thus determining the property of language as 'means of social control'; and

himself admits that his transitivity roles might be thought of as categories in a case grammar, although, he distinguishes: « the structural parts are strictly speaking 'elements of structure' (as in system-structure theory) rather than 'cases': they are specific to the context (i.e. to the particular function of language, in this instance), and they account for the entire structure, whereas cases are contextually undifferentiated and also restricted to elements that are syntactically dependent upon a verb ». (« The Functional Basis of Language », in *Explorations*, p. 29).

<sup>27</sup> For Halliday, even such a « purely grammatical » function as « subject » is derivable from language in use; in fact he sees the notion that there are « purely grammatical » elements of structure as self-contradictory: « if we find, e.g., that the grammar of English embodies as a distinct syntactic category a structural element expressing the external causer of a process, it is *reasonable* to label it 'agent'; whether we did so or not, it would remain valid as a structural function, one which derives from the social function that language serves in expressing our experience of processes and the participants in them ». (« The Form of a Functional Grammar », in G. Kress, op. cit., p. 21).

<sup>28</sup> M.A.K. Halliday & R. Hasan, *Cohesion In English*, London, Longmans, 1976, pp. 26-7.

b) *modality* (the expression of judgments and predictions), expressed both by verbal elements: will, would, can, could, may, might, must, ought to and need — (relating to the rights and obligations attached to social roles) — and non-verbal: adverbs such as possibly, surely, frankly, incidentally, personally, etc. — (relating to the position taken by the speaker both towards his own role and the ideational content of the clause).

The *textual* (or 'textural') is the potential of the system for the creation of text (or 'texture'); through this component, the relation of each part of the discourse to the whole — and to the setting — can be expressed: the meanings derived from the other two components are related to the environment, and thus become 'operational'. In the clause it is represented by 'theme', with its sub-systems of 'information', 'thematization' and 'identification', i.e. the resources available to the speaker in organizing the clause as a message<sup>29</sup>. The remaining part of the textual com-

<sup>29</sup> For Halliday, *information* is the ordering of the text — independently of its grammatical construction into sentences and clauses — into 'information units' on the basis of a given / new distinction: *given* being what is recoverable by the hearer from previous discourse, *new* what is not recoverable. It is realized by *intonation*: the message is divided into 'tone groups' (= information units / message blocks), with the element of 'information focus' (that which is presented as new) placed into prominence by 'tonic' stress. Information structure, therefore, organizes sentences into messages appropriately with reference to what has been said before. For written English, Halliday sees *punctuation* as a sort of compromise between information structure (according to intonation), and sentence structure (according to grammar). *Thematization*, «yielding a theme-rheme structure, is realized by the *sequence* of elements in the clause» («Theme and information in the English clause», in G. Kress (ed.), *op. cit.*, p. 175), the element chosen by the speaker as *theme* being assigned first position in the clause sequence. Here the message is organized without regard to what has gone before in the discourse: given/new is a discourse feature, theme/rheme is not. In English it is essentially the *mood* system which assigns priority to what is being talked about in the clause. (e.g. «Tom sent it»; «Did Tom send it?») — where the auxiliary carries the realization of yes/no polarity —;

ponent is that concerned with *cohesion*, which we shall look at under point 3.

Halliday holds that what we recognize as grammar, therefore, is the «interfunctional hook-up», the integration of the various meta-functional components into a unified structural form, embodying all three at the same time. (The equal importance attributed to all three components is evidence of his non-acceptance of the Chomskyan dichotomy, the ideational and the interpersonal belonging to the category of competence, the textual to performance). This is the sense in which the *social* function of language is said to be central to the formal study of language as a system: and this was essentially Malinowski's claim, which we shall look at in greater detail under point

2. *The development of the system in the child*: Again developing Malinowski's insights, confirmed by detailed observation of his own, Halliday sets forth a general hypothesis of how (and why) a child constructs the functional semantic system of his mother tongue, showing through the ontogenetic model how the mechanisms were supposedly elaborated in the phylogenetic model we were referring to in point 1.

Malinowski had stated:

Language in its structure mirrors the real categories derived from practical attitudes of the child and of primitive and natural man<sup>30</sup> to the surrounding world. The grammatical categories with all their peculiarities exceptions and refractory insubordination to rule, are the reflection of the makeshift, unsystematic, practical outlook imposed by man's struggle for existence in the widest

«Who sent it?». *Identification* is the known/unknown pattern of organization, realized through certain structural devices. (e.g. «John broke the window». / «It was John who broke the window». / «The one who broke the window was John». / John was the one who broke the window». — which all answer the decoding question: «Which of these people broke the window?»).

<sup>30</sup> Malinowski later modified this view, realizing that no such thing as «primitive» language existed, all adult speech representing the same level of highly sophisticated evolution.

sense of this word [...] Of course the more highly developed a language is and the longer its evolutionary history, the more structural strata it will embody.

The several stages of culture, [...] the various types of use — pragmatic, narrative, ritual, scholastic, theological — will each have left its mark. [...] But a broad outline and a general correspondence can be found. If our theory is right, the fundamental lines of grammar are due mainly to the most primitive uses of language<sup>31</sup>.

Where Malinowski saw most clearly the functional origins of the linguistic system was in the language of young children. We can agree with Halliday's opinion that the anthropologist's ideas were somewhat ahead of his time, the more so, as they were not backed up by any language acquisition studies. On the other hand, until recently, the latter had only been thought of first in terms of the acquisitions of sounds — then in terms of vocabulary, and finally in terms of grammatical structures. Only recently has language acquisition (or development) come to be seen as the mastery of language *functions*. For Halliday: « Learning one's mother tongue is learning its uses and the meaning potential associated with them. The structures, the words and the sounds are the realization of this meaning potential. Learning language is learning how to mean »<sup>32</sup>. The child comes to know what language *is* because he observes what language *does*: he internalizes models or functions of language as a result of his own experience. And what the child in his turn does with language, tends to determine its structure. The whole set of 'micro-functions' reflecting the child's needs are postulated by Halliday as follows:

<sup>31</sup> B. Malinowski, op. cit., p. 328.

<sup>32</sup> Halliday, « The functional basis of language », in *Explorations*, p. 24, as a slightly modified version of « The form of a functional grammar », in G. Kress, op. cit., p. 8: one of the problems in an approach to Halliday's work is the peculiarity of his 'circular' style, so to speak: one concept is taken up again and again, and developed, re-elaborated and enriched each time as it were from a different viewpoint.

1. The 'instrumental' or 'I want' function
2. The 'regulatory' or 'do as I tell you' function
3. The 'interactional' or 'me and you' function
4. The 'personal' or 'here I come' function
5. The 'heuristic' or 'tell me why' function
6. The 'imaginative' or 'let's pretend' function,

in each of which the meaning potential is encoded by some structure — forming element (e.g. in the instrumental component there are three: the object of desire — 'bread!' —; the negative element — 'no!' —; the quantifier 'more bread!' —).

Later on in the same phase (Phase I), there is a 7th to be added to the list, the 'informative' or 'I've got something to tell you' function which — although predominant in the adult's use of language — doesn't emerge until considerably after the others in the child (it then emerges as a combination of the *personal* and the *heuristic*, and is what Halliday calls the « ideational » in the adult). During Phase I, a fundamental choice in meaning is realized by *intonation*, which the child uses systematically from the start, the meaning of all his utterances being actually defined by their distinctive 'pitch contours'. At a certain stage (Phase II) the child begins to use language in a 'mathetic' function, for the purpose of learning. This generates the grammar-learning process: the child learns a range of new meanings for which he needs new resources of vocabulary (names of objects and processes) and of structure (transitivity, time, place, qualifying, quantifying, elements, etc.). Therefore he gradually introduces into his system an intermediate level — that of linguistic *form* — between content and expression, which were previously in direct connection. Simultaneously a generalization of the remaining functions — those of language as *doing*, or 'pragmatic' functions — takes place: it is the use of language to satisfy one's needs, to control and interact with others.

At the same time as learning grammar, the child also learns dialogue: this is the other major step characterizing Phase II, with its emphasis on involvement and com-

munication. The potential for adopting and assigning communicative roles is acquired with dialogue, together with the structures needed to realize it: a set of grammatical options in *mood* — declarative, interrogative, imperative. A transitional stage therefore, Phase II, where the child learns that he can be both observer and intruder at the same time — the mathematic and pragmatic being his first real 'macro-functions', leading respectively into the ideational and the interpersonal 'meta-functions', the *abstract* components of the adult system. The child thus enters Phase III, that of adult language, the system he has built being multistratal (content, form, expression) and multifunctional: all his original 'uses' or 'micro-functions', through a process of generalization (simple 'use' > generalized 'context of use') have evolved into the three, abstract - ideational - interpersonal - textual - components: he has learned how to mean.

Since Halliday sees the linguistic system (or linguistic semiotic, i.e. semantics) as the primary form of realization of the social semiotic (i.e. the culture) — other symbolic systems being art forms, social institutions, educational and legal systems, etc. — neither can be learnt without the other: the child's potentials for building up the semantic system — language — and the related social semiotic — the culture — (and thus, in the long run, for *modifying* them), develop simultaneously, as two aspects of the one process: that of becoming a member of the species « social man »<sup>33</sup>.

The first component of language as social interaction is the actual *message*, what people say, and listen to and read and write in everyday life; language that is operationally relevant, that has the 'texture' which distinguishes a living message from a mere entry in a dictionary or grammar book, i.e.:

<sup>33</sup> E.g.: when a mother regulates her child's behaviour, he not only knows that he is being told off but — according to the mother's option in the semantic network — he also learns something in the process about the value systems of the culture he is participating in. (See *Learning How to Mean*, p. 129).

3. *The text* (dealt with by Halliday [with R. Hasan] in *Cohesion in English* and in the concluding sections of *Learning How to Mean*): A text — the term being quite neutral as to style and content<sup>34</sup> — is defined as a *continuum* of meaning-in-context, the basic 'unit of meaning' in language characterized by texture, the major determinant of which is *cohesion*, « the means whereby elements that are structurally unrelated to one another are linked together, through the dependence of one on the other for its interpretation »: the one 'presupposes' the other, and cannot be effectively decoded except by recourse to it. The 'ties' which constitute the potential for cohesion consist in a set of resources built into the language system itself and expressed either through: a) the grammar, or b) the vocabulary; (a) includes: 'reference' (personal, demonstrative, comparative — within each of which anaphoric, cataphoric, endophoric and esophoric relationships can obtain); 'substitution' and 'ellipsis' (each of which can be nominal, verbal, clausal). 'Conjunction' (additive, adversative, causal, temporal), is considered borderline between (a) and (b); (b) is 'lexical cohesion'.

Besides being 'cohesive' with regard to itself, a text is also said to be 'coherent' with respect to the 'context of situation', in its turn related to the 'context of culture'. Following Malinowski and Firth, Halliday defines the situation as « the medium in which text lives and breathes [...] in modern jargon the ecology of the text »<sup>35</sup>. The cohesive feature with regard to situation is *register*, « a particular configuration of meaning that is associated with a particular situation type »<sup>36</sup>, and which gives coherence to text. A notable fact is that the cohesive relation itself differs ac-

<sup>34</sup> « It may be language in action, conversation, telephone talk, debate, dramatic dialogue, narrative, fiction, poetry, prayer, inscriptions, public notices, legal proceedings, communing with animals, intimate monologue or anything else ». (*Learning How to Mean*, p. 123).

<sup>35</sup> *L. H. M.*, p. 125.

<sup>36</sup> *L. H. M.*, p. 126.

ording to the particular register employed: texture in formal written language is widely different from that in informal speech; when continuity of register is respected, a text 'fits' a given set of situational features.

In both *L.H.M.* and *C.i.E.*, it is noted how the 'context of situation' notion has been characterized — notably by linguists such as Firth, Pike and Hymes — in various ways, through lists of descriptive categories (such as setting, participants, etc.), forming conceptual frameworks for the interpretation or determination of text-in-situation. Halliday refers particularly to Hymes' framework, mentioned earlier in this paper (cfr. n. 10) and relates to it a recent scheme of his own which is the re-elaboration of one proposed some years ago<sup>37</sup> under the headings *field*, *tenor* and *mode*. The main difference between the two theorizations lies in the fact that for Hymes text (termed — rather unfortunately — « art characteristics » = form and content of message), is itself one of the components of the situation, whereas Halliday's interpretation is a more abstract one where the text is seen to *derive* from the features of the situation, considered predictive thereof, as the « environmental determinants » of text. Further, such categories are two-faced, relating not only « downwards » to the text, but also « upwards » to higher orders of abstraction: the social and the linguistic. Situational factors — through text — « have to be interpretable both in terms of the culture and in terms of the linguistic system »<sup>38</sup>.

Halliday's generalized 'situation type' or social context, is characterized by a distinctive semiotic structure, which can be interpreted in terms of: a) the ongoing activ-

<sup>37</sup> In M. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longmans, 1964, subsequently discussed by Spencer & Gregory in *Linguistics and Style*. Doughty, Pearce & Thornton, *Exploring Language*, Halliday, *Language and Social Man*, Ure & Ellis, « Register in descriptive linguistics and descriptive sociology », in O.U. Villegas, *Las Concepciones y Problemas Actuales de la Sociolingüística*, University of Mexico Press, 1972.

<sup>38</sup> *L. H. M.*, p. 130.

ity: the *field* (Hymes' « setting » and « ends »), determining transitivity patterns — the types of process, the tenses and the content aspect of the vocabulary; b) the role-relationships involved: the *tenor* (Hymes' « participants » and « key »), determining levels of formality and speech styles — i. e. patterns of mood, modality and key (e.g. intonation); c) the symbolic or rhetorical channel: the *mode* (Hymes' « instrumentalities » and « genre »), determining the channel or wavelength selected, i.e. forms of cohesion, patterns of theme and lexical continuity. The possibility of providing correct predictions about the register and linguistic properties of text depends upon an adequate interpretation — by the participants in a speech situation — of the semiotics of the situation itself (in terms of field, tenor and mode)<sup>39</sup>. It is easy to infer the relationship which holds between the latter and the correspondent components of the semantic system, field relating to the ideational, tenor to the interpersonal, mode to the textual.

4. *The social structure*: As it appears through all Halliday's functional work, his approach to language is a non-autonomous one: neither the linguistic system itself nor the learning of it by the child is adequately understood except by reference to some higher level of organization. As Halliday points out in *L.H.M.*, the direction of emphasis in most linguistic research in the 1970's has been upon language in a similar, non-insulated, non-autonomous perspective, although the focus of attention has lain mainly upon an interpretation in terms of *cognitive* theories.

<sup>39</sup> In *Cohesion in English* (p. 22) an example is provided in terms of a mother telling her child a bedtime story. The « field » is specified as « personal interaction, at the end of the day, with aim of inducing contentment through recounting of familiar events »; with « mode » « spoken dialogue, imaginative, narrative, extempore », and « tenor » « intimate, mother and 3 — year — old child ». If the whole is further related to the context of culture, this will be clarifying as to what are 'the familiar events' in the life of a child with a given social background.

Halliday's position is an alternative one — which he himself defines not contradictory but complementary to the above-mentioned — i.e. that of a location of the higher level semiotic in the social system. « As well as being a cognitive process, the act of learning the mother tongue is also an interactive process », the social context being not so much an external condition as a *generator* of the meanings that are learnt<sup>40</sup>.

Bernstein in particular has studied how culture determines the specific modes and patterns of meaning that tend to be associated with different types of social context — through a process interpreted and defined by the concept of « codes » (restricted and elaborated). The reality that the child builds up through interaction in the « primary social agencies » (family, peer groups, school) and the ways in which he discovers and learns to use registers, are those of his own society, of the culture and subculture of his own community. Therefore, the social structure is a determinant both of the culture transmission process, and of the role relationships through which a child « takes out his membership of society ». Bernstein's work demonstrates that the social structure is not « just a kind of incidental appendage to linguistic interaction — as linguists have tended to think of it — but an integral element in the deeper processes that such interaction involves ».

Halliday's work cannot be claimed to stand alone in recent linguistic research. He is only one of a number of linguists — in particular a group of 'non-orthodox' trans-

<sup>40</sup> *L.H.M.*, p. 140. Halliday confutes the possible accusation that this may appear as a Whorfian conception, in the following terms: « [...] let it be said at once that it is — but in terms of what Whorf said, not of what he is often assumed to have said. We are not the prisoners of our cultural semiotic; we can all learn to move outside it. But this requires a positive act of semiotic reconstruction. We are socialized within it and our meaning potential is derived from it ».

<sup>41</sup> *L.H.M.*, p. 128-9.

formationalists, the 'generative semanticists' on the one hand, and the School of Prague on the other — who have extended the study of language to considerations of communicative use<sup>42</sup>. The more advanced, in a still widely contrasted theorization, hold that all semantic aspects of sentences should be considered as determined uniquely by their *deep* structures, the latter *being* their semantic representations themselves — thus implying the notion of a non-autonomous level of syntactic description, as in Halliday (for whom the structure itself, and every element of structure represent a deep systemic/semantic choice)<sup>43</sup>. The majority stress the power of categories such as « presupposition » and « focus » — which they consider to pertain to the base component of grammar — to modify surface forms according to the attitude of the speaker. (Without going so far, many linguists — transformationalists even —

<sup>42</sup> As to his functional theory in general terms, Halliday acknowledges his great debt to the School of Prague, whose attention has most recently been devoted to discourse development and the study of 'how the use of different surface forms alters the relative prominence of the different items of information which are conveyed' (cfr. Allen/Widdowson, « Grammar and Language Teaching » in *Edinburgh Course of Applied Linguistics*, II, p. 87) — and which he sees as unique in attempting to determine, through their functional orientation, the interdependence that exists within the strata of meaning potential. The limitation of other functional theories of language is that they have been purely extrinsic, as attempts to incorporate language into a psychological or ethnographic theory, as if the categorization of functions were inadequate to explain the very *nature* of language. The uniqueness of the School of Prague lies in its being aware that the notion « functions of language » is not to be equated merely with a theory of language use, but expresses the *principle* behind the linguistic system. (Cfr. « Functions and universals of language », in G. Kress, *op. cit.*, pp. 26-31).

<sup>43</sup> See especially work by Fillmore, G. Lakoff (1968; 1970), J. McCawley (1968; 1970), and for an accessible discussion, P. Van Buren, « Semantics and Language Teaching », in *ECAL*, II (1973), pp. 122-154). As far as the formal properties of the system are concerned, Halliday claims that Lamb's stratificational model is largely compatible with his own.

mainly influenced by the insights of Austin and Searle, have recognized the determining activity of « performatives » and « illocutionary force » within the sentence, suggesting therefore that their categorization should occur at deep level).

In Halliday the originality of this approach emerges especially in his treatment of the textual component: its resources for cohesive potential deal with aspects of the language system that do not appear at all in deep structure and are yet said to have a catalytic function for the rest of the semantic system which, in the absence of cohesion, « cannot be effectively activated at all »<sup>44</sup>. Halliday's aim being to account for communicative competence, he confutes the notion of a distinction between surface and deep structure as excluding all elements pertaining solely to the former from systematic linguistic enquiry and definition: to him the semantic-grammatical and functional relevance of each component is *equally* important in any meaningful act of communication; in his own words:

Although the textual function differs from the other two in that it is intrinsic to language, and thus instrumental not autonomous, I do not think it should be regarded as restricted to *parole* or to the utterance. It is an integral component of the language system, and represents a part of the meaning potential of this system<sup>45</sup>.

I am not claiming that a theory such as Halliday's can have a direct influence upon syllabus planning: indeed, the contribution of linguistic theory in general is not felt by many to be a *direct* one at all, since it cannot on its own provide the criteria for selecting, ordering or presenting syllabus content. A rational opinion is that « it is the language teacher himself who must validate or refute any

<sup>44</sup> *Cohesion in English*, p. 28.

<sup>45</sup> « Functions and universals of language », in G. Kress, *op. cit.*, p. 28. Halliday's « textual » function corresponds to Danes' « level of organization of *utterance* », whose elements are Svoboda's « communicative units ».

specific proposal »<sup>46</sup>. A significant fact that seems to emerge, though, is that only those who are familiar with *both* linguistics and LT are in a position to discover the relations between the two: a knowledge of linguistic theories ought to be an indispensable part of every practising teacher's background, though in most cases it will reveal itself in the teacher's general awareness of and approach to problems, rather than directly.

It is my opinion, however, that a particular relevance lies in Halliday's semantic-functional approach, which is easy to perceive: besides taking note of the emphasis he places upon *critical awareness* — as opposed to dogmatism and narrow-mindedness — in those responsible for the linguistic education of others, generally speaking, I should like to discuss more specifically his crucial attitude towards grammar, which — though not supplying a direct solution to our problems — provides interesting suggestions as to possible future orientations.

As mentioned earlier, the peculiar value of Halliday's theoretical stance appears to lie in his stressing the absolutely equal and interdependent importance of each component in the speech act, as the realization of the complex interface between semantic, syntactic, phonological plus attitudinal and purposive factors — produced not in a vacuum, but as an appropriate response to a given situation. Now, while this means, on the one hand, enhancing the priority and influence of meaning and function (and therefore of pragmatic categories such as illocution, social role, etc.) upon grammatical selection and organization — thus stressing the importance of the *communicative* function of language — on the other, *through* the above as in a circular process, an awareness of the non-arbitrariness of grammatical organization filters, and with this, the sense of its being functionally *motivated*, as emerges especially through the labels which form its se-

<sup>46</sup> Quoted by Pit Corder (*op. cit.*, p. 143) from N. Chomsky, *Linguistic Theory*, 1966, p. 45.



mantic-based terminology. Our opinion is that helping learners realize *why* grammar exists and what it is for, can justify the explicit teaching of its organization — not *per se*, but, with a shift of emphasis from traditional models, as an *instrument*, an aid, and not the *object* of language learning: it might then be seen (though we may seem to be stressing the obvious) as merely the necessary means by which meaning and communicative function can be adequately expressed. (Halliday's rejection of the Chomskyan dichotomy implies that the new concept of performance that emerges *incorporates* what was previously separately intended as « competence »).

But, in practical terms, *how* do we present structural information to the learner in a way that will promote — and not hinder — his communicative competence? Though there is evidence that no logical connection exists between a specific psychological theory of how grammar is learned and any particular linguistic theory of language structure — the two being separate dimensions in which teaching materials may vary — what must not be forgotten is that language is rule-governed, *intentional* behaviour, and that our goal is to turn the learner into a performer, to help him achieve communicative fluency: since grammar is complexly intervolved with meaning, as emerges forcefully from the theories we have been looking at, the teaching of one cannot be divorced from the teaching of the other, as was the case in both extreme inductive (audio-lingual/structural) and extreme deductive (grammar-translation) methods<sup>47</sup>. Unfortunately none of the linguistic

<sup>47</sup> However, as a consequence of the realization that it was a misleading over — simplification to assume that there were only two — *mutually exclusive* — ways of learning a FL (habit acquisition or concept learning) and also of disenchantment with audio-lingual methods, the *pendulum* of current psychological theory seems to be definitely swinging back to the indication that a capacity of 'seeing through' the systems of a language ought to aid the acquisition of conscious language control: a balanced hypothesis would seem to fall somewhere along the continuum

descriptions today yet provide a systematic account of performance, nor has anyone yet provided a reasonable set of explicit semantic interpretational rules: semantic models are as yet inadequate from both the theoretical and the descriptive point of view<sup>48</sup>. What have been worked out are attempts at formalizing predictive grids — defined « semi-explicit notional grammars »<sup>49</sup> where the concentration on meaning as well as syntax — while attaining a considerable measure of explanatory power — sheds some light on that series of borderline problems (such as illocutionary force, performatives, etc.) we mentioned above; further, though being inadequate in their present state, they provide considerable insight into the semantic competence characterizing communicative fluency, and hold out a series of interesting prospects in this sense. Pit Corder provides the following proposal for the semantic-based analysis of a sentence:

Instead of starting off with syntactic categories and relations [...] we could start off with the 'components' of the message: some action process or state, syntactically realized by the category: verb. We would then, *list* the other semantic components or categories of the message: *agent of the action*, *object of the action*, perhaps *instrument of the action* and *place of the action*. In this way we might outline the 'structure of the message' in terms of the action, process or state, and all the various things and persons — 'participants' in Halliday's terms — involved in that action or

between wholly inductive and wholly deductive learning processes, the 'guided inductive' or 'guided discovery' approach (see Pit Corder, *op. cit.*, pp. 336-7) or 'strategy of interplay' method (see W. Rivers « Grammar in FLT », in *Mod. Lang. Journal*, LII (1968), pp. 206-11). For a discussion of R.M. Gagné's integrated theory of hierarchic simple>complex forms of learning (1965) see E. Ingram, « Psychology and L Learning », in *ECAL*, II (1973), pp. 218-290.

<sup>48</sup> See Pit Corder, *op. cit.*, p. 193 et *passim*; P. Van Buren, *op. cit.*, in *ECAL*, II (1973), p. 150.

<sup>49</sup> See especially G. Lakoff, « On generative semantics », in Steinberg/Jakobovits (eds.), *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, CUP, 1971; and W.L. Chafe, *Meaning and the Structure of Language*, U. of Chicago Press, 1970.

state, in various ways. This message structure would then, by a series of transformational processes, be actualized, or 'realized' in a number of possible surface structures. The particular relations between the noun phrases and the verb would be marked in surface structure by different case endings, prepositions or by the order of words<sup>50</sup>.

One first (marginal) remark on the above concerns terminology: one of the objections against the explicit teaching of grammar is that students have to face an additional difficulty in learning the meaning of such terms as subject, object, concord, number, etc. Semantic terminology — as we mentioned when discussing Halliday — is *logical*: in aiding the learner to 'see through' the language system, it enables him to make precisely those conceptual generalizations he needs for the process of rule-internalization. The main claim of semantic description, however, is that the number of components is relatively small and perhaps universal to all languages: the implications of this for contrastive analysis we shall look at below.

The salient feature of semantic description is that while the standard transformational model starts from the syntactic deep structure of the sentence, which is interpreted by a series of semantic rules, the semantic based model starts as we have seen from the structure of the *message*, which is then transformed by a set of rules into the grammar, the surface categories and relations, where the three functional components — the ideational = transitivity, (or « semantico-grammatical categories » proper = conceptual meaning — in Wilkins' terminology); the interpersonal = mood and modality — (the undeveloped « modal categories » in Wilkins); the textual, (or « categories of communicative function » in Wilkins)<sup>51</sup> — are mapped onto one another in an integrated structured form.

<sup>50</sup> See Pit Corder, *op. cit.*, p. 194. For examples concerning the interpersonal component, especially related to modality, see Allen/Widdowson, *op. cit.*, and P. Van Buren, *op. cit.*, in *ECAL*, II.

<sup>51</sup> See D. Wilkins, *Notional Syllabuses*, OUP, 1976. Though Wilkins claims that Halliday's three-fold division of 'functions' does

The obvious consequence of the complex and indirect relationship between meaning and surface form — each utterance expressing a number of conceptual meanings, and one or more functions in the context — is the difficulty of organizing the units in a notional syllabus. Wilkins is perfectly aware of the fact — and at the same time (in spite of his stressing as crucial the *communicative function* of language) of the importance of grammar<sup>52</sup> in the syllabus. The term « notional » is said to be borrowed from linguistics where grammars based on semantic criteria are commonly called notional: since the « categories of communicative function » are said to express functional meaning (the social purpose of the utterance) whereas the « semantico-grammatical categories » express conceptual meaning (the meaning relations expressed by the forms within the sentence), it is possible to think in terms both of a *functional* and a *conceptual* syllabus, although only a syllabus that covered both the former and the latter categories would be considered fully *notional*.

The starting point is quite explicit. But when it comes to applications, no single solution is offered for an approach which manages to give simultaneously equal importance to all three components of the speech act. Within the framework proposed, the 'functional' problem appears paradox-

---

not parallel the division into 3 types of meaning that he proposes, the two conceptualizations certainly have a lot in common.

<sup>52</sup> « It is taken here to be almost axiomatic that the acquisition of the grammatical system of a language remains a most important element in L Learning. The grammar is the means through which linguistic creativity is ultimately achieved and an inadequate knowledge of the grammar would lead to a serious limitation in the capacity for communication. A notional syllabus, no less than a grammatical syllabus, must seek to ensure that the grammatical system is properly assimilated by the learner ». (p. 66) — which, however, seems to contradict a previous statement: « [In a notional syllabus], although we will probably choose to isolate particular forms from this rich linguistic environment to ensure adequate learning of the grammatical system, *there will be no ordered exposure to the grammar of the language* » (italics mine). (p. 19).

ically to be of easier solution than the conceptual one proper. In considering how much weighting the syllabus designer should give to grammatical criteria, Wilkins' conclusion is that there is no justification for insisting upon one particular solution: « a syllabus can still be regarded as semantic in orientation whatever the relative roles the constructor assigns to grammatical and stylistic factors ». His own proposal, however, contemplates either a weaker or a stronger alternative of « quasi-notional » syllabus. The former is seen as being conventionally grammatical in its earlier stages and becoming semantic, i.e. functional, only in its post-intermediate stages. The stronger form would place far more weight on the *selecting* and *ordering* of grammatical forms than is normal in a grammatical syllabus. Without going so far as to derive the grammatical content from a prior semantic specification, higher priority in the selection of items would be given to the criterion of *semantic value* than to others, such as e.g. simplicity.

In the applied linguist's marked emphasis upon the extreme complexity of planning the content of syllabuses in a truly notional way, probably lies the main reason why textbook authors — taking an even more sceptical stance — have almost completely neglected the semantico-grammatical component: either because grammatical competence is presupposed in the learner, and the course is intended as mainly remedial, or mainly functional in outlook and destined to students of ESP, or because the task of recategorizing structure according to a semantic framework (such as Wilkins suggests) is seen at all events to be an impossible task as yet. This is why the existent so-called notional-functional coursebooks are to be considered — though a not negligible starting-point — insufficient as an overall aid in LT at university level. For a 'global' course, however, such as those destined to undergraduates in *Lingue e Letterature Straniere*, we would not suggest postponing their adoption to an intermediate stage, but rather supplementing the functional outlook they provide with the explicit presentation of the conceptual component on the basis of a cyclic approach. Before presenting a few of our

intentions as to the practical realization of the latter, we believe a few remarks on the prospective relevance of semantic/functional theory to integrated linguistic education ( $L_1 + L_2$ ), an area of enquiry which has been unjustifiably neglected until recently, are in order at this point.

With adult learners of an  $L_2$ , since there are so many disadvantages to overcome (especially of the phonological order), we ought at least to be able to exploit to the full any advantages they might present. First among these, an intellectual maturity which should prove particularly helpful in developing mastery of the semantic networks of an  $L_2$  - and thus promoting 'ideational fluency'. The learner of an  $L_2$ , according to age and cognitive development, already possesses considerable communicative competence in his  $L_1$ , he knows what he 'can do' with it, how to make use of a range of the functions it expresses, etc. Further, his LAD has developed for his mother tongue the full set of formation and speaking rules which enable him to produce correct and adequate speech. Again according to age and social background, he probably exploits habitually part of the social, geographic, situational varieties of his  $L_1$ . Now, if he were to be made explicitly aware, in a formal instruction setting (ideally at secondary school level) of his implicit knowledge of the nature and internal organization of human language, he would be thus provided with a larger number of hypotheses to work with in learning the target language: what the teacher is doing, after all, is teaching him a new way of doing what he can already do, a different way of encoding functions he would then be consciously familiar with.

Halliday's work has strongly influenced *curriculum* planning in England<sup>53</sup>. In Italy, too, the most advanced

<sup>53</sup> See, e.g. P. Doughty, *Language, 'English' and the Curriculum*, London, Arnold, 1974, a volume produced as one of a series commissioned from the « Schools Council Programme in Linguistics and English Language Teaching », a team of 12 teachers and linguists working together at University College, London, between 1967 and '71 under the direction of Halliday.

positions in linguistic education are built upon similar lines<sup>54</sup>. The issues seem to point in a number of directions.

Since the essential claim of semantic-based grammars is that of revealing the underlying components of meaning and function in the message, relatively few in number and possibly universal to all languages whatever the surface structure, we believe the student of an L<sub>2</sub> might profit in a number of areas of performance from the awareness of these constituents in his own tongue: e.g. through discourse analysis, whereby he might be guided to discover the series of interactive moves which constitute dialogue, (where *intention* on the part of the interlocutors forms the link between the features of the situation and those of the language proper); through exercises such as those proposed by M. Berretta and D. Parisi; at an advanced level, through taxonomies of functions such as the exhaustive one worked out by W. P. Robinson<sup>55</sup> — thus building up a global picture of the act of communication (such as that presented by Ager)<sup>56</sup>. When facing an L<sub>2</sub>, this type of training ought to enable the learner:

a) to have less difficulty in recognizing and understanding the logico-semantic, sociolinguistic and generally pragmatic features of an utterance;

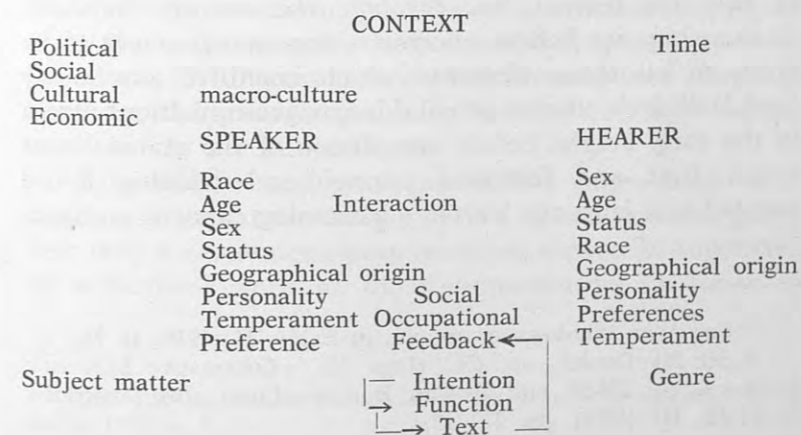
<sup>54</sup> See, e.g. D. Parisi, « Didattica della lingua e grammatica », in *Riforma della Scuola*, 3, 4, 1974, pp. 5-14; R. Simone, « L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio », in *Scuola e Città*, VIII-IX (1976), pp. 319-40; D. Parisi (a cura di), *Studi per un modello del linguaggio*, Roma, CNR, 1975; M. Berretta, « Semantica e educazione linguistica », in G. Berruto (ed.), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori Didattica, 1977. — besides a few attempts at practical applications in G. Berruto et al., *Il libro di grammatica*, Torino, Marietti, 1976 and F. Vanoye et al., *Usi della lingua*, Torino, SEI, 1976.

<sup>55</sup> W. P. Robinson, *Language and Social Behaviour*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 51-2; 53.

<sup>56</sup> D. E. Ager, « Language Learning and Sociolinguistics », in *IRAL*, XIV (1976), p. 293.

b) to more readily identify the common deep semantic elements which make a message identical in the two languages (though encoded in different surface forms) and progressively recognize and internalize the language-specific peculiarities which distinguish them, besides the different ways in which the two languages perform the same functions (cfr. e.g. the different view of grammatical concepts such as 'time relations': present perfect and simple past in English and Italian; 'duration': « I have been working here for 3 years » vs « Lavoro qui da tre anni »; the greater attitudinal differences in the categories of modal meaning in English: all the English varieties of 'potere' and 'dovere' would probably be more easily understood if related to the underlying concepts of rights and obligations attached to the social role people play rather than to a more or less confusing list of dogmatic prescriptions always so difficult to accept; the culture-specific ways of expressing categories of communicative function: any example would serve to illustrate the differences in the way English and Italian speakers apologize, or suggest, or disagree, or express evaluation);

c) to be brought to appreciate the *equal* value and expressive capacity of any social, geographic or however



non-standard variety of both the target language and his own;

d) to recognize and examine — contrastively whenever possible — the culture-specific coding formulae of a range of varieties (politics, the law, science, technology, advertising, commerce, etc.) and literary styles, with all the implications this entails for a renovated view of translation<sup>57</sup> and of contrastive analysis<sup>58</sup>.

This brings us to the few tentative and incomplete conclusive remarks concerning some possibilities of revision of our syllabus. Though adopting a 'functional' course-book such as those mentioned, we think the first stages might be backed up by a 'guided discovery' approach to conventional grammar, to the reading of which — though adopting a necessarily eclectic, flexible attitude — we shall attempt to contribute our semantic insight and perspective. This will undoubtedly add to the complexity of our task, but ought to help avoid the two extreme attitudes of dogmatism on the one hand and scepticism on the other, and place us in a better position to advance useful hypotheses in the many situations when we are called upon to be 'our own linguists' in the classroom — (e.g. the awareness that illocutionary force and performative verbal activity are *linguistic* categories might influence our explanation of the use of modal verbs in English; the conversion of traditional into logico-semantic terminology whenever possible ought to help the learner 'see through' the concept implied). At this stage we believe enormous importance ought to be given to all those elements which cognitive psychology (and Halliday's studies on child language-acquisition) places in the early stages, before completion of the maturational cycle: first and foremost phonological training (since parallel to a language learner's increasing capacity to hand-

<sup>57</sup> See Allen/Widdowson, *op. cit.*, in *ECAL*, II (1973), p. 91.

<sup>58</sup> See Pit Corder, *op. cit.*, chap. 10: « Contrastive Linguistic Studies », pp. 224-55, and P. Van Buren, « Contrastive Analysis », in *ECAL*, III (1974), pp. 279-312.

le abstract concepts explicitly, a decline in his skill in articulatory and perceptual functions usually occurs), with special stress upon *intonation* as? conveyor of significant indications of meaning (as we saw in Halliday, intonational differentiation is one of the earliest functional differentiations in language acquisition). Without advocating a discrete-skill approach, we do believe that, though in a framework of constantly interrelated teaching operations, it is realistic to place different stress on different problems according to need at each stage of cognitive progress. All the receptive skills necessitate particular attention in beginners: an *intensive* exposure to possibly non-edited authentic materials might prove helpful in providing sufficient data for the innate inductive learning processes to function properly, in giving the student « every opportunity to practice the skills necessary to the full assimilation and subsequent utilization of the generative habits proper to each major component »<sup>60</sup>, in leading him to a guided discovery of the functional components underlying the message and conveyed through both structural and intonation patterns (especially where a conscious knowledge of the same can be relied upon in the  $L_1$ ) — and progressively to a recognition (*not* production) of a limited range of regional or non-standard or individually idiosyncratic varieties of speech, which might contribute to his surer mastery of the sound system. An exhaustive set of exercise models both for encoding and decoding practice are proposed by Richard Leeson in the conclusive chapter (« Implications for a FLT Programme ») of his *Fluency and Language Teaching*, the accurate perusal of which is strongly recommendable to all FL teachers.

Intermediate and post-intermediate stages might consist in a systematic recategorization of conventional grammar into a semantico-communicative approach, supported by a textbook such as the *Communicative Grammar of*

<sup>59</sup> R. Leeson, *Fluency and Language Teaching*, London, Longmans, 1975, p. 7.

*English*<sup>60</sup>. The first three parts - I: Varieties; II: Intonation; III: A. Concepts — B. Information, reality, belief — C. Mood, emotion and attitude — D. Meaning and Connected Discourse — (where part III is conceived of as representing the circular process of communication through a rational progression) are completed by a « Grammatical Compendium » which is seen as a necessary complement to part 3, the latter examining the communicative choices provided by grammar, the former the structural grammatical option through which communications must be channelled. A rich set of cross-references and a comprehensive index facilitate awareness of and access to interrelated and overlapping areas.

The recycling of the functional (i.e., here, textual or rhetorical) component should occur again through authentic materials, both for oral and written practice — based now upon a greater range of subtlety and nuance, which will be exploited for gradually progressing creative production, besides critical examination and contrastive analysis.

In section 10 (« Integrated LT ») of the chapter above mentioned, Leeson proposes an example segment of a linked series of cycles constituting a year's syllabus designed for BA Hons. Modern Languages Year II. The governing principle is that of working within a defined field of study (in this case, General de Gaulle's constitutional ideas and their political implications), where conceptual learning is linked with its associated linguistic expression, the sense of continuity which is sustained throughout the segment deriving its strength « from the thematic coherence and goal directed nature of the studies »<sup>61</sup>. But lest the im-

<sup>60</sup> Leech/Svartvik, *A Communicative Grammar of English*, London, Longmans, 1975 - which acknowledges a dependence upon « recent developments in the study of semantics, pragmatics and discourse, and of the 'functional' approach to language as exemplified in M.A.K. Halliday's *Explorations in the Functions of Language* ». (p. 14).

<sup>61</sup> The segmental pattern is thus represented schematically:

pression be created that this approach might be applicable

	WEEK 1	WEEK 2	WEEK 3	WEEK 4
READING PROGRAMME				
	ASSIMILATION	MANIPULATION		CREATION
PRECEDING SEGMENT				FOLLOWING SEGMENT

STAGE 1

STAGE 2

STAGE 3

And in detail:

EXAMPLE SEGMENT OF SYLLABUS

General syllabus: The French political scene

Segment of study: General de Gaulle's constitutional ideas and their political implications

Duration: 4 weeks at 5 hours per week

Students: BA Hons. Modern Languages, Year II

Prior knowledge: (a) Vacation reading  
(b) Input from preceding cycles on IVth and Vth Republics  
(c) Reading of major clauses of the Constitution of Vth Republic

Week 1

Hour 1 Introductory informational lecture

Hour 2 Comprehension work: De Gaulle's Discours de Bayeux 1946 / Constitutional ideas

Hour 3 Language Lab.: 'ghosting' of recorded speech by De Gaulle

Hour 4 Translation: text relevant to theme of segment drawn from French political commentator, newspaper, magazine

Hour 5 'Gap filling' and linkage exercises: material devised appropriate to theme

only to courses with a narrow focus of interest (ESP courses), Leeson specifies:

The approach suggested here is of wider applicability, for while it is recognized that not all courses will have a formally defined content matter which can serve as the main conceptual framework, nevertheless it is surely difficult to conceive of an effective LT programme that does not have some centre of interest and associated functional goals that readily lend themselves to these techniques (p. 184).

Our situation is such that the fields of interest of students must be assumed by course planners on the me-

---

#### Week 2

- Hour 1 Preliminary analysis of main Articles of the Constitution for political implications
- Hour 2 Comprehension work: recording of P. Mendés-France and M. Debré dialogue on constitutional reform
- Hour 3 Language Lab.: dialogue completion. Material devised as follow-up to Hour 2 preceding week
- Hour 4 Translation: as Week 1
- Hour 5 Lexical analysis of language of the Constitution
- #### Week 3
- Hour 1 Further analysis of articles
- Hour 2 Textual commentary: a critical appraisal of De Gaulle's ideas. Source material: suitable political opponent or commentator
- Hour 3 Language Lab.: Oral composition: critical commentary on selected articles
- Hour 4 Written paraphrase of relevant thematic material: semantico-grammatical and lexical manipulation
- Hour 5 Comprehension work: analysis of phonological characteristics and affective values of De Gaulle's speech 'ghosted' in Week 1
- Hour 1 Group seminar: presentation and appraisal of Constitution and its implications by one or more students
- Hour 2 Discussion session
- Hour 3 Role-play exercise devised within field of segment: context: radio interview/political argument/election campaign
- Hour 4 Written commentary on a single major article
- Hour 5 Recapitulatory discussion on whole segment: conclusion and relevance for next segment.

agre indications provided by the (so slim, unfortunately) future professional needs of our graduates. We propose (maybe at III year level) to build up a cyclic programme (of the Leeson type) where each segment might contemplate a different variety related to the context of culture (possibly 3-4 in the year, chosen according to students' requests and developed in ways appropriate to content, e.g. among the following: politics, the law, science and technology, commerce, advertising, civil service and administrative language, newspaper language, literary criticism, art criticism, the language of conversation, of radio and TV commentary, of sports commentary, of various types of instruction, etc.

Text analysis training previously achieved in the L<sub>1</sub> (identification, substitution and alternation of variety markers, translations from one variety into another, etc.) would certainly be of enormous profit to the learner when faced with the same type of exercise in the target language (to be required at the lower levels of the course): more advanced *manipulation* exercises at this stage, however, might include: channel conversions from commentary to report and *vice-versa*; completion and creation of dialogues and interviews, character studies; brief critical commentaries on works of art or literature; reported dialogue with changes of level of formality, etc. — plus, of course, an adequate set of advanced comprehension exercises.

What we propose to stress additionally, is a particular attention to the individuation of variety markers specific to each of the two languages in a contrastive-oriented approach (of the type implied in d) p. 17. This would mean building up a 'bank of samples' of authentic materials in both languages dealing with similar topics (for those areas, at least, where one has made sure comparable varieties *do* exist). With regard to translation from one language into the other, (both ways) we feel that an explicit contrastive analysis of the culture - and language - specific coding formulae of varieties and registers (finally becoming part of the written exam) would transform what is now an almost impossible requirement on the part of our stu-

dents (translation into English of sometimes highly idiosyncratic literary styles of Italian authors) into something feasible and infinitely more profitable. Work on similar lines, however, might be thought out for a variety of literary styles for IV year students: it is not possible here to go into the extremely interesting implications of Halliday's theory for the study of language and style, although it possibly entails the richest applicational prospects<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> For the application of Halliday's textual analysis to literature, see H. G. Widdowson, *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longmans, 1975; H. G. Widdowson, « Stylistics », in *ECAL*, III (1974); besides applications by Halliday himself, such as « An enquiry into the language of W. Golding's, « The Inheritors », in *Explorations*, op. cit.

## SOCIOLINGUISTICA E DIDATTICA DELLE LINGUE

di  
FRANCA ORLETTI  
Roma

I rapporti tra linguistica teorica e linguistica applicata sono stati a lungo piuttosto sterili e passivi e per troppo tempo la linguistica applicata è stata considerata come una applicazione a situazioni didattiche di modelli elaborati in campo teorico. Se questo non si può affermare per la fase trasformazionale in linguistica teorica è solo per il carattere astratto e formalizzato del modello elaborato, così distante dai dati che più che influire direttamente sulla metodologia didattica ha modificato gli obiettivi introducendo la nozione di competenza. È forse l'accento dato al carattere creativo del linguaggio da Chomsky che ha avuto maggior peso nel determinare un ripensamento nei confronti del carattere meccanico e ripetitivo di certa pratica didattica.

L'affermazione della sociolinguistica sembra invece stabilire una maggiore affinità fra ricerca teorica e ricerca applicata portando a una quasi sovrapposizione di interessi tra sociolinguistica e linguistica applicata per quanto riguarda alcune aree (si pensi alla attuale elaborazione teorica esistente in ambedue gli ambiti sulla nozione di funzione comunicativa). Tale affinità si può spiegare sulla base di diversi fattori di cui qui esamineremo solo alcuni:

### 1. *La nozione di lingua con cui linguistica applicata e sociolinguistica si confrontano.*

In tutte e due le discipline l'attenzione è posta sul linguaggio in uso e sulle regole sottostanti che ne determinano la correttezza e l'appropriatezza. L'obiettivo di svi-



luppare la capacità di comunicare è presente in tutti i metodi di insegnamento della L<sub>2</sub> ad eccezione del metodo grammaticale-traduttivo che portava lo studente a riflettere sul linguaggio più che a svilupparne la capacità di comunicare in una seconda lingua. Si può comunque pensare che in questo caso l'accento posto sulla riflessione linguistica fosse basato sull'errata identificazione fra queste due capacità: il saper riflettere su una lingua e il saperla usare o sulla ipotesi che la prima fosse l'unico mezzo per sviluppare la seconda. La differenza tra i diversi metodi di insegnamento emerge soprattutto nella diversa interpretazione data, sulla base dei propri presupposti teorici, all'espressione, estremamente vaga, 'saper comunicare in una data lingua'. Tale vaghezza è stata parzialmente eliminata dalla linguistica chomskyana con l'introduzione della nozione di competenza linguistica e dai successivi sviluppi in senso pragmatico e sociolinguistico che hanno messo in evidenza il complesso sistema di regole che governa l'interazione verbale.

## 2. La metodologia scientifica della sociolinguistica.

La maggior parte della ricerca sociolinguistica si realizza attraverso una indagine sul campo e in questo modo incontra quel tipo di realtà sociale che caratterizza gran parte dell'esperienza scolastica e delle situazioni di apprendimento in genere (diversità sociali, di ruolo, di *status*, diritti di territorialità, problemi di interazione da questi determinati).

## 3. Il cambiamento di prospettiva avvenuto negli ultimi anni nella didattica linguistica.

Nell'insegnamento linguistico tradizionale il *focus* era posto sulla materia da insegnare, concepita, nella maggior parte dei casi, come l'insieme finito di strutture costituenti la grammatica di una lingua. La maggiore sensibilità nei

confronti del sociale nella lingua sviluppatasi in generale in ambito linguistico unita ad un insieme di esigenze di carattere pratico quali quelle di formare lavoratori migranti, di intervenire sui problemi di inserimento di minoranze etniche, di sviluppare le conoscenze di linguaggi settoriali, cioè di varietà di lingua con uso specialistico (il cosiddetto ESP, ad esempio), di fornire gli strumenti per una educazione linguistica diversa in situazioni didattiche che uscivano dagli schemi tradizionali del rapporto discente-docente (ad esempio l'esperienza delle 150 h in Italia), ecc.; ha fatto sì che il *focus* si spostasse dalla materia al soggetto discente con i suoi bisogni comunicativi, i suoi condizionamenti socioculturali, il suo retroterra di esperienze e conoscenze. Tale mutamento d'atteggiamento è espresso esplicitamente nei cosiddetti approcci funzionali

[...] On est sorti aujourd'hui des applications trop strictes et trop directes de la grammaire classique ou de la linguistique moderne à la didactique des langues. Tout apprentissage a bien sûr un objet mais le moteur du processus est d'abord le sujet apprenant: il n'y a de matière à enseigner que dans la mesure où quelqu'un veut (ou doit) apprendre.

(Coste et al. 1977, 8)

La relazione fra sociolinguistica e didattica delle lingue si stabilisce necessariamente quando si consideri la prima non tanto come una disciplina a sé stante, ma come una prospettiva nello studio del fenomeno linguistico volta a ridefinire l'oggetto stesso della teoria linguistica individuandolo nel linguaggio come fatto sociale e non come sistema astratto di regole avulso dalla realtà comunicativa. Tale ridefinizione dell'oggetto della linguistica comporta da un punto di vista teorico la concezione che « the study of patterned language variation in its communicative life cannot be omitted from linguistic theory and practice without invalidating them » (Bailey 1973, 23) e quindi l'introduzione di nuove tecniche di raccolta e di descrizione dei dati e l'ampliamento dei limiti posti alla grammatica<sup>1</sup>, da un

<sup>1</sup> Per una discussione sui limiti della grammatica cfr. Labov 1973.

punto di vista applicato una revisione degli obiettivi e dei contenuti della didattica linguistica.

4. *Lo sviluppo della competenza comunicativa come obiettivo ultimo dell'insegnamento linguistico.*

L'espressione 'saper comunicare in una lingua x', che, come abbiamo detto, può essere riconosciuto come l'obiettivo ultimo di tutti gli approcci glottodidattici, viene ad indicare un insieme estremamente complesso di abilità una volta che si affronti lo studio del linguaggio in una prospettiva sociolinguistica, una volta, cioè, che si studi il linguaggio nel suo contesto sociale. Uno dei primi dati che ci appaiono se osserviamo la realtà comunicativa è che non sempre ciò che è grammaticalmente corretto è socialmente appropriato. Questo è evidente non solo in culture lontane dalla nostra<sup>2</sup>, ma anche nella nostra cultura. Si pensi, ad esempio, a come possa risultare inappropriato l'uso, non intenzionale<sup>3</sup>, di un discorso perfetto

<sup>2</sup> Hymes (1974, 148) cita a questo proposito due esempi: « Consider, for example, a Burundi peasant, who, when speaking to an aristocrat, must bumble verbally in a culturally prescribed manner (Albert 1972), or a Surinam black, whose fellows will admire him if he speaks Dutch with grammatical and lexical correctness, but resent his airs if his pronunciation is correctly Dutch as well » (Eersel 1971).

<sup>3</sup> Varietà considerate socialmente e situazionalmente inappropriate possono essere adottate intenzionalmente per scopi retorici. È questo il caso di quella che in termini tecnici viene chiamata 'commutazione metaforica del codice', cioè il passaggio da una varietà linguistica ad un'altra (o addirittura da una a un'altra lingua) per segnalare un atteggiamento nei confronti dell'uditorio, nei confronti di ciò di cui si parla, o il sopraggiungere di un elemento nuovo nella situazione comunicativa, ad es. nel caso del gruppo di pari una varietà grammaticalmente corretta e di tipo formale può essere adottata da chi parla per segnalare la presenza di un elemento estraneo al gruppo. Un altro esempio di adozione intenzionale di varietà considerate inappropriate è quello della cosiddetta « ironia di registro » (Giuliani, Orletti 1977) in cui una modalità

dal punto di vista delle regole grammaticali dell'italiano standard nell'interazione verbale all'interno di un gruppo di pari e alle conseguenze di non identificazione col gruppo e di emarginazione che tale uso comporta per il membro che lo ha adottato. Nella realtà comunicativa sono molte le situazioni in cui usare frasi complete, parlare senza esitazioni e in modo grammaticalmente corretto viene considerato socialmente inaccettabile o addirittura offensivo.

Un altro dato che risulta dall'osservazione della realtà comunicativa è che non tutte le varianti grammaticali che possono essere usate per realizzare un determinato scopo comunicativo hanno la stessa probabilità di occorrenza in una determinata situazione comunicativa. Prendiamo in considerazione, ad esempio, alcuni dei diversi modi che abbiamo in inglese per chiedere a qualcuno di aprire la finestra:

1. Do you mind opening the window?
2. May I ask you to open the window?
3. Will you open the window?
4. Can you open the window?
5. Open the window.
6. It's really hot tonight.

Vediamo che nell'uso del linguaggio nella realtà comunicativa le situazioni in cui usiamo l'espressione (5) in cui si chiede di aprire la finestra per mezzo dell'imperativo presentano caratteristiche diverse rispetto a quelle in cui vengono usate le forme più cortesi e indirette e che l'uso della forma all'imperativo in una situazione in cui c'è un rapporto di formalità fra gli interlocutori può suscitare giudizi di disapprovazione, reazioni di stupore e di offesa determinati dalla inappropriata delle scelte linguistiche. C'è quindi una relazione fra caratteristiche della situazione e scelte linguistiche e i diversi modi sopra indicati per esprimere una richiesta d'azione non sono in variazione

comunicativa considerata inappropriata viene utilizzata da chi parla per mettere in ridicolo chi la considererebbe appropriata alla situazione.

libera. Le caratteristiche della situazione, il complesso sistema di ruoli e relazioni sociali che caratterizzano il contesto in cui avviene la comunicazione determinano le scelte linguistiche. Per caratteristiche della situazione intendiamo: il ruolo sociale, lo *status*, il sesso, l'età degli interlocutori, il tipo di relazione esistente fra di loro (se d'affari o di tipo personale e, nel caso sia di tipo personale, se intima o distaccata), la qualità del rapporto emotivo (teso, rilassato, cooperante, ecc.), le caratteristiche dell'uditorio, il luogo fisico e l'argomento di cui si sta trattando. Così come il contesto sociosituazionale determina la scelta della varietà linguistica anche la scelta linguistica realizzata può servire a determinare il sistema di ruoli e di relazioni sociali in una situazione comunicativa. Si pensi, ad es., in italiano, al passaggio dal lei al tu e alle modifiche dal punto di vista delle relazioni sociali che esso comporta. Dalla osservazione della realtà comunicativa emerge quindi questo: che per saper comunicare in una data lingua è necessario sapersi esprimere non solo in modo grammaticalmente corretto, ma in modo socialmente appropriato. E per poter far ciò il parlante deve saper usare la gamma di varietà linguistiche relative alle situazioni comunicative in cui verrà a trovarsi. L'espressione 'saper comunicare in una lingua x' viene quindi ad essere intesa in una prospettiva sociolinguistica come il saper usare tale lingua in modo grammaticalmente corretto e situazionalmente appropriato. Per poter parlare in questo modo il parlante deve:

a) saper usare la varietà linguistica che si è affermata come standard nella comunità linguistica in cui avviene la comunicazione e le diverse varietà situazionali da cui tale varietà standard è costituita;

b) saper usare la varietà linguistica del suo gruppo sociale;

c) avere la capacità di analizzare le caratteristiche della situazione per individuare la varietà linguistica ad essa appropriata. Questa capacità richiede una conoscenza del sistema di ruoli sociali tipico del contesto in cui avviene la comunicazione.

Il parlante deve, infine, saper usare il linguaggio per interagire socialmente con gli altri. Questa capacità, che ingloba quelle precedentemente elencate che in un certo senso ne costituiscono un prerequisito, consiste nel controllo da parte del parlante sia delle regole che governano la strutturazione degli *encounters* sociali in genere<sup>4</sup> in una determinata comunità sociale che quelle relative alla costruzione e alla interpretazione del discorso. Fra le regole che governano il discorso inteso come momento di interazione sociale possiamo indicare le regole di apertura e di conclusione di una conversazione (cioè quelle regole che ci dicono quali atti linguistici sono considerati appropriati all'inizio o alla conclusione di uno scambio comunicativo e quali argomenti ne possono costituire l'oggetto), le regole relative all'organizzazione sequenziale degli atti linguistici (ad es. se a una domanda può seguire un'altra domanda, ecc.) le regole di interpretazione degli atti linguistici il cui scopo comunicativo non è immediatamente evidente e per la cui ricostruzione non sono sufficienti i normali processi deduttivo-inferenziali della mente umana, le regole di realizzazione e interpretazione dei diversi giochi retorici (l'ironia, l'umorismo, ecc.), le regole relative all'organizzazione tematica del discorso, cioè le regole di introduzione, mantenimento e cambiamento del tema del discorso, le regole di ottenimento e cessione del turno di conversazione (sono queste le regole che ci permettono di prendere la parola in una conversazione senza sovrapporci con gli altri). Il parlante deve inoltre possedere il controllo dei meccanismi di riparazione che gli permettono di porre riparo ai vari 'errori' d'interazione commessi nel corso dello scambio comunicativo.

Quelli sopra indicati possono essere considerati degli obiettivi di massima di una educazione linguistica validi sia per l'apprendimento di una  $L_1$  che di una  $L_2$  e ci sembra che all'interno di questi possano essere ritagliati degli obiettivi specifici in relazione alle diverse situazioni di ap-

<sup>4</sup> Una definizione delle regole che governano la strutturazione dei « social encounters » si può ritrovare in tutta l'opera di Goffman.

prendimento e ai diversi bisogni comunicativi del discente. Ad esempio possiamo dire nel caso dell'apprendimento di una L<sub>2</sub> che il soggetto discente deve arrivare a saper usare le varietà situazionali della lingua standard relative alle situazioni in cui si troverà a comunicare in tale lingua. Inoltre, specificando ulteriormente l'espressione 'saper usare' si dovrà vedere in quale tipo di attività linguistiche il discente sarà coinvolto e per realizzare quali scopi comunicativi. È quanto in effetti si sta tentando nella definizione in termini funzionali dei vari livelli soglia a cui sta lavorando il gruppo di esperti riuniti dal Consiglio d'Europa sotto la direzione di P. Trim. Un modello per l'analisi dei bisogni comunicativi di un parlante adulto è stato proposto da Richterich (1973).

Nel costruire tale modello Richterich parte dall'ipotesi che i bisogni comunicativi sono « en quelque sorte imposés par la réalité langagière et savoir une langue consiste justement à être capable de réagir convenablement aux multiples exigences de cette réalité ». Si può comprendere, quindi, il ruolo rilevante che assumono nella determinazione dei bisogni comunicativi le situazioni sociali in cui il parlante si viene a trovare nella realtà comunicativa e le operazioni linguistiche di cui si può prevedere la realizzazione in tali situazioni. In particolare Richterich distingue due componenti per definire i bisogni comunicativi:

*la situazione linguistica;*  
*le operazioni linguistiche.*

La prima componente richiede, per essere analizzata, le seguenti categorie:

*gli agenti* (cioè le persone implicate nello scambio comunicativo che devono essere caratterizzati in termini di *status* e ruolo, sia sociale che psicologico);

*il momento* in cui ha luogo l'atto di comunicazione;

*il luogo* in cui avviene l'atto di comunicazione.

La seconda componente può essere analizzata attraverso le seguenti categorie:

*le funzioni* realizzate dall'atto comunicativo;

*gli oggetti*, ovvero i contenuti di tale atto;

*i mezzi* utilizzati per produrre tale atto (lingua scritta, orale, ecc.).

La proposta di Richterich, qui sommariamente sintetizzata, ci sembra indicare una direzione estremamente feconda, anche se di complessa realizzazione, da seguire nella definizione dei bisogni linguistici, cioè quella di porre alla base di tale definizione una etnografia della comunicazione, cioè un'analisi etnografica delle abitudini comunicative di una comunità nella sua totalità. È infatti solo attraverso un'analisi puntuale di tali abitudini che si possono individuare le esigenze di apprendimento specifiche di un gruppo sociale, di una determinata fascia professionale all'interno di tale comunità e distinguere nettamente quelli che sono i bisogni comunicativi reali da quelli che il discente indica come tali sotto la spinta di condizionamenti socioculturali<sup>5</sup>. Se sulla base di un'analisi dei bisogni è possibile ritagliare nell'ambito del primo obiettivo dell'educazione linguistica sopra indicato obiettivi più specifici a seconda delle necessità comunicative del discente ci sono tuttavia due obiettivi che devono essere mantenuti in qualsiasi situazione e livello di apprendimento quando la lingua viene usata come strumento per comunicare con gli altri. Sono questi gli obiettivi di:

avere la capacità di analizzare le caratteristiche della situazione per individuare la varietà linguistica ad essa appropriata;

saper usare il linguaggio per interagire socialmente con gli altri.

<sup>5</sup> Per una analisi della nozione di bisogno nella didattica delle lingue ad adulti cfr. Coste 1977.

Infatti se non sappiamo comprendere le caratteristiche della situazione non siamo neppure in grado di scegliere, conoscendola, la varietà appropriata. La conoscenza del sistema di ruoli sociali di una determinata comunità linguistica deve essere uno dei primi elementi di 'cultura' da far apprendere. Si potranno in questo modo evitare quei fraintendimenti, quelle incomprensioni o reazioni di offesa determinati da un'analisi inesatta da parte del parlante della situazione comunicativa e delle relazioni esistenti fra gli interlocutori, errore conseguente al trasferimento del sistema di ruoli tipico della comunità d'origine nella comunità in cui avviene lo scambio comunicativo. Si pensi, ad esempio, alle difficoltà non soltanto di comunicazione che possono essere incontrate da un iraniano che adotti, parlando in inglese ad una donna, le modalità comunicative che ritiene appropriate sulla base del rapporto di potere esistente nei confronti dell'altro sesso nella sua comunità d'origine<sup>6</sup>.

Per quanto riguarda l'obiettivo di saper interagire socialmente con gli altri attraverso una determinata lingua bisogna dire che si tratta di un obiettivo estremamente complesso e che il controllo completo di tale capacità può essere raggiunto solo nell'ambito della propria cultura soprattutto per le componenti paralinguistiche ed extralinguistiche dell'interazione. È tuttavia possibile, attraverso l'uso della lingua in situazioni di comunicazione reale e la riflessione linguistica sui meccanismi che sono alla base dell'interazione verbale nella propria cultura e in quella della lingua che si sta studiando<sup>7</sup>, sviluppare in chi ap-

<sup>6</sup> Asi (1971) riporta a questo proposito il caso della donna sposata, che non può essere chiamata con il proprio nome dal marito, ma viene di volta in volta chiamata « la casa », « la castità », « i genitali », « la madre dei figli » o con il nome del proprio figlio maggiore in quanto le viene negata un'autonomia di identità.

<sup>7</sup> Ci sembra questo un utile recupero della riflessione linguistica e del confronto fra le lingue, confronto e riflessione che devono riguardare non più aspetti superficiali delle lingue, ma i meccanismi costitutivi dell'interazione verbale. Si colloca in questa direzione anche la proposta di Widdowson (1974).

prende una L<sub>2</sub> la conoscenza delle regole di costruzione ed interpretazione del discorso a cui abbiamo accennato più sopra. Generalmente la presentazione di situazioni comunicative reali e il coinvolgimento del discente in attività di conversazione vengono effettuati in fasi avanzate dell'apprendimento e difficilmente i materiali didattici a disposizione riflettono le caratteristiche della conversazione naturale. Dicono a questo proposito Crystal e Davy (1975, 3):

If one thinks for a moment of the specimens of English which the learner is often presented with under the heading of 'conversation', it is difficult to avoid the conclusion that they are highly stylized - stiff imitations of the dynamic spontaneity of real life. With few exceptions, the language of tape-recorded dialogues is controlled, relatively formal, and articulated clearly by fluent professionals, either phoneticians or actors, reading from scripts. The characters which are developed in textbook families are nice, decent, and characterless; the situations in which they find themselves are generally unreal or dull. People in textbooks, it seems, are not allowed to tell long and unfunny jokes, to get irritable or to lose their temper, to gossip (especially about other people), to speak with their mouths full, to talk nonsense, or swear (even mildly). They do not get all mixed up while they are speaking, forget what they wanted to say, hesitate, make grammatical mistakes, argue erratically or illogically, use words vaguely, get interrupted, talk at the same time, switch speech styles, manipulate the rules of the language to suit themselves, or fail to understand. In a word, they are not *real*. Real people, as everybody knows, do all these things, and it is this which is part of the essence of informal conversation.

Ci sembra invece che il coinvolgimento del discente in situazioni comunicative reali, l'esposizione a documenti di lingua autentici debba avvenire fin dalle prime fasi dell'apprendimento se vogliamo che questo interiorizzi fin dall'inizio quella che possiamo definire la 'grammatica' dell'interazione verbale, grammatica in cui anche apparenti errori di pianificazione del discorso (false partenze, esitazioni) possono avere una funzione strategica<sup>8</sup>. Altrimenti

<sup>8</sup> Polanyi (1977) propone di interpretare le false partenze presenti all'inizio di una digressione narrativa all'interno di una con-

il discente, pur sapendo parlare nella L<sub>2</sub>, continuerà ad interagire secondo i modelli di comportamento verbale tipici della sua cultura.

In questo modo non riuscirà mai a 'conversare' realmente con un parlante nativo in quanto la conversazione è il risultato di una sorta di patto di cooperazione fra gli interlocutori, patto in cui la condivisione del codice è solo una delle condizioni. Da quanto abbiamo detto finora risulta evidente che l'adozione di un approccio sociolinguistico nella didattica delle lingue comporta la caduta di gran parte dei presupposti che sono stati alla base dell'insegnamento delle lingue quali l'importanza di una graduazione dell'apprendimento dal semplice al complesso, l'introduzione in maniera rigorosamente controllata dei contenuti grammaticali e lessicali, il riferimento ad una lingua neutra inventata al solo scopo di essere insegnata dal metodologo o dal linguista. Grande importanza assumono, invece, nella pratica didattica, i documenti relativi ad usi reali della lingua i quali possono offrire al discente la gamma di varietà sociosituazionali da cui è costituita la lingua che stanno imparando e i modelli di comportamento verbale appropriati alle varie situazioni e ai diversi eventi comunicativi.

---

versazione come segnalatori di quello che sarà il tema del discorso. Il narratore tenderebbe ad usare tali frasi incomplete per indicare all'uditorio di che cosa intende parlare e potersi quindi abbandonare alla descrizione di particolari che altrimenti sembrerebbero irrilevanti, ma che in questo modo vengono accettati perché in qualche modo connessi con il tema generale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- 'Asi, Azar, « Women in Iran », in *International Socialist Review* XXXII (1971), pp. 16-21.
- Bailey, N., Charles James, *Variation and Linguistic Theory*, Arlington (Virginia), Center for Applied Linguistics, 1973.
- Coste, Daniel, « Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes », in *Etudes de linguistique appliquée*, XXVII (1977), pp. 51-77.
- Coste, D., Ferenczi, V., Leclercq, J., Martins-Baltar, M., Papo, E., e Roulet, E., *Un niveau-seuil en français*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.
- Crystal, David e Davy, Derek, *Advanced Conversational English*, London, Longmans, 1975.
- Giuliani, M. Vittoria e Orletti, Franca, « Aspetti dell'ironia linguistica », in Mosconi G., D'Urso V. (a c. di), *Psicologia e retorica*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- Hymes, Dell, *Foundations in Sociolinguistics*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974.
- Labov, William, « Where do Grammars stop? », in *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, XXV (1973).
- Polanyi, Livia, « Not So False Starts », in *Sociolinguistic Working Paper*, XLI (1977).
- Richterich, René, « Définition des besoins langagiers et types d'adultes », in Trim et al., *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.
- Widdowson, Henry, « The deep structure of discourse and the use of translation », in Corder S.P. e Roulet E. (a c. di), *Linguistic insights in applied linguistics*, Bruxelles, AIMAV, 1974.

ON DEFINING MINIMAL ADEQUACY  
IN L<sub>2</sub> COMPETENCE<sup>1</sup>

di  
JOCELYN VINCENT  
Napoli

The purpose of this discussion is a point of methodological and theoretical clarification. I shall be examining criteria for definition of minimal adequacy in L<sub>2</sub> competence which, in my opinion, are necessary for such a definition to be consistent with those advances and insights in linguistic theory most accepted today.

I shall not be giving any specification or definition of a minimum adequate level.

Moreover, the ideas are to be found growing in the theoretical and applied linguistics fields; I am simply going to try to gather them together and draw their logical implications for a consistent definition of minimal adequacy.

Furthermore, I shall not be giving consideration to pedagogic problems; in other words, I don't intend the categories for analysis used here to be taken as having any specific place in the practical matter of course materials elaboration, grading of such materials, or choice of teaching method and presentation techniques. These, although important questions, are of a different order<sup>2</sup>. I

---

<sup>1</sup> I'd like to express a warm thankyou to Anna Ciliberti and Wanda D'Addio for their interest and helpful comments; any remaining nonsense is, however, my sole responsibility.

<sup>2</sup> I shall not, therefore, be entering into the order of problems discussed by Roulet (1975); my considerations involve not specific theoretical constructs but rather general theoretical and methodological principles.

am simply going to suggest those elements which, I believe, ought to enter into the definition of minimal adequate competence for it to be theoretically sound and internally coherent.

My point is that such criteria are necessary if one wants to be able to *test* the validity and coherence of any definition and specification of *minimum* adequate level of competence in L<sub>2</sub>.

I. Selection or 'control' of elements, and gradation and hierarchisation of levels of attainment have always existed for well-known inescapable theoretical and practical reasons: one cannot aim to learn the whole of a language to do so all at once. And, preoccupation for the first cut-off-point has also obviously been prioritarian. Unfortunately, even after centuries of both intuitive and 'scientific' attempts, the location of the first cut-off-point has remained largely elusive; today, however, a shift in perspective may well have broken this illusion of elusiveness.

It seems possible to draw out from past and present discussion on, and searches for, what represents minimal adequacy in language competence<sup>3</sup> a distinction between

<sup>3</sup> Among such searches and discussions at least the following must be mentioned, although, of course, they in no way exhaust the relevant literature; they represent those works which, in one way or another will be alluded to in this brief and general discussion:

- Basic English (cf. Ogden, Richards, Catford, Lauwerys; and cfr. Gougenheim (et al.) and Hogben's discussions)
- Le Français Fondamental - 1<sup>er</sup> degré (FF) (cf. Gougenheim et al.)
- Essential English (cf. Eckersley)
- All Purposes English for Adults (cf. Duff)
- Essential World English (cf. Hogben)
- Le Niveau 1 and Niveau 2, in L<sub>2</sub> French (cf. Nataf et al., and Debyser)
- The General Service List of English Words (GSL) (cf. West)
- The New Method English Dictionary (cf. West and Endicott)
- The Threshold Level (cf. van Ek, Alexander, Trim (CCC) etc.)
- Waystage (cf. van Ek et al., Alexander etc.)
- Un Niveau Seuil (cf. Coste et al., Roulet (1977))

and

[2]

the notions of 'repertoire' and 'level'. To make this distinction is useful for clarity. By 'repertoire' I mean: a set of elements possessed by a speaker/hearer. By 'level'; a stage in a hierarchically ordered learning process or syllabus, reached or aimed at by a learner speaker/hearer but established by a course designer.

Related to this distinction there is an analytical distinction which serves to clarify further: in order to examine and stipulate the concept of *minimum* adequate level, (or any level, for that matter), the following questions must be answered-

1) *what* are the elements a learner needs to possess (what repertoire must he have: i.e. what magnitude of repertoire, and what is the nature of the elements<sup>4</sup> of which it is composed) for it to be said that he possesses a *minimum* adequate repertoire?,  
and,

2) *how well* must he be able to manipulate this repertoire? In other words, what is the degree of skill required in the repertoire for it to be said that he has the *minimum* adequate degree of skill?

*What?* and *How well?* have no meaningful answer, nor indeed any sense at all, unless one asks a third question: *What for?* For what purpose does a learner have to have a certain repertoire and a certain degree of skill?

Consequently, it would seem that the definition and specification of a level cannot but be *relative* to, or a function of, one's answer to '*what for?*'. The concept of a *minimum*, as well as any other level, will, thus, be influenced by one's methodological set-up. The *minimum*

— MAV - minimum adequate vocabulary (cf. West (1954))

— MAG - minimum adequate grammar (cf. Wilkins (1974))

and cf. the more general discussions in Corder, Hornby; and especially in Wilkins (1976) and Trim (1977) and Alexander (1977), also the earlier Trim et al. (1973).

<sup>4</sup> Cf. p. 6 below and notes 12 & 13.

[3]



level cannot but be relative to the needs and objectives of the learner and/or designer, but it will also be partially *arbitrary*, in the sense that the precise location or cut-off-point is arbitrarily fixed by the designer. In fact, how does one decide non-arbitrarily precisely where to cut? Why there, and not just above or just below? Why exclude or include any particular 'marginal' item? Furthermore, the concept of discrete stages or levels which implies discontinuity or discreteness of elements on a scale, is arbitrary, since the learning process is a *continuum*<sup>5</sup>, and the L<sub>2</sub> not a set of elements made up of a succession of discrete and complete sub-sets.

In other words, a level is both vertically and horizontally relative and arbitrary:

<sup>5</sup> See also Debyser (1974); this is not in contradiction, of course, with what Trim 1977, 3-15 in his discussion of the unit/credit system has to say about the rejection of the view of progression as going from « elementary » through « intermediate » to « advanced » levels. The traditional itinerary saw everybody on the same path marching or stumbling towards the same goal: the whole language. The discussion below, in fact, refers, in speaking of horizontal and vertical relativity of a repertoire, to the fact that, just as no two native speakers possess « all a language » but have different repertoires according to their social, behavioural ranges and/or needs etc., no two learners need ever again be coaxed onto the treacherous path that leads to that illusory « Parnassus »: the possession of « English » or « French » or whatever. The common-ground-to-be-covered-by-all concept of first or *minimum* level, and the place of the « common-core », are thus put into some sort of perspective. The CCC authors recognise a « common-core » of « functions » and « general notions ». In these terms it would seem possible to meaningfully speak of its place in a behavioural syllabus. But this is not to say that the « common-core » is to be taught as the most necessary first thing to be learnt as the foundation level. The common-core, by definition has no practical surrender value: it cannot be used in specific situations since it lacks the elements involved in specific situations (cf. also Corder 1973). The common-core will be present throughout all the course (cf. Trim 1977, 29 for example) gradually finding more elaborate exponents as one goes from level to level, or from situation to situation etc. It is difficult to imagine how the « common-core » could become the repertoire of a meaningful first level.

1a) It is *horizontally relative* to 'what for' in that the number — and kind — of elements in its repertoire will depend on the needs (functional-semantic, situational etc.) of the learner, as fixed by the course designer;

1b) It is *vertically relative* to 'what for', in that the required degree of skill or proficiency in the repertoire is relative to the learners, operational, social, etc. needs;

2a) It is *horizontally arbitrary* because, as said above, the inclusion or exclusion of those seemingly less central elements to the given purpose cannot be univocally decided; and finally,

2b) It is *vertically arbitrary* because, as already mentioned, decisions as to degrees of skill are not cut-and-dried, nor can any level be identified with a discrete sub-set of elements of a language.

Some time ago there existed the illusion that there was an objective and absolute adequate *minimum*: a universal, categorical *minimum* standard. For example, it seems to me that the semanticists C.K. Ogden and I.A. Richards believed in the possibility of isolating it within the body of Complete English: their *Basic* English system was the result of their efforts in this direction. As we have seen, this illusion is easily shattered; one can no longer look for *the minimum* adequate level or indeed repertoire, but must identify *a* different *minimum* adequate level or repertoire according to one's different answers to the 'what for' question<sup>6</sup>.

It must be fairly certain that one's explicit or implicit theory of, or approach to, language will entail certain definitions and specifications of *minimum* adequacy, and not others. One must, therefore, be quite explicit about the approach to language that one works with, in order to

<sup>6</sup> This principle is, of course, being most notably championed and systematically developed and applied by the group of experts working in the Council Of Europe's CCC project of systems development in adult language learning. Never before has 'what for' been so systematically analysed, asked and answered.

justify the way that one would envisage defining a minimal adequate level of competence.

I adhere to views of language which see it as *rule-governed purposeful* and *communicative behaviour*<sup>7</sup>, and would define competence in L<sub>2</sub> at any level or of any type<sup>8</sup>, as a mastery of the *rules*.

The rules governing language behaviour are analysable on three levels<sup>9</sup>; these levels of analysis correspond to the well-known tripartite division in:

syntax,  
semantics,  
pragmatics.

<sup>7</sup> See, among many others, J. Searle (1969) for example.

<sup>8</sup> It is not necessarily true that a learner's objective, even an advanced learner's, should be 'full-membership' of the L<sub>2</sub> community (i.e. that he should aim for bilingualism), nor even, that a learner's behavioural specifications as he progresses to his ultimate set of objectives, should be defined in terms of the behavioural specifications of a native-speaker or full-member. 'Foreign-associate' status in the L<sub>2</sub> community is often a more realistic aim. Moreover, although it is now not necessary to enter into the question of whether and how full-member and foreign-associate specifications should differ, it is nonetheless surely irrefutable that any type of competence or system should be formulated in terms of rules. For example, the foreign-associate will not necessarily be expected or obliged to follow the same rules as the full-member, but he will certainly have to follow some rules: those that define foreign-associate status. It is fairly well proven that foreign associates in different cultures have quite well delimited possibilities of action (defined for them by the full-members), i.e. that they are allowed to ignore or transgress certain rules which would be unpardonable in a full member, but not everything is allowed them: and there are rules which only they are meant to follow - not that anything 'terrible' necessarily happens to them if they don't, but their communicative purposes may be thwarted if they behave inappropriately for their status and they might be misunderstood for example.

n.b. I am not using the term 'rule' in the prescriptive sense, of course. Cf. Searle (1969) on « rules ».

<sup>9</sup> I am not saying that there are three different sets of rules, nor that they are the same set either. This is a touchy point in the literature and there is thankfully no need to go into it here.

I work with the following definition of the terms<sup>10</sup>:

*syntax*, is concerned with the structural organization of sentences and observations about the distributional possibilities of lexical items within lexically and grammatically defined context;

*semantics*, with « the relation between linguistic forms, both in terms of the propositional content they can be used to give expression to, and the illocutionary acts they can be used to perform ».

So, « syntax characterizes the grammatical forms that occur in a language, while semantics pairs those forms with their potential communicative functions », or meanings;

*pragmatics*, is concerned with « the three-termed relation which unites linguistic form, and the communicative functions which those forms are capable of serving, with the contexts or settings in which those linguistic forms can have those communicative functions ».

Any adequate explanation of linguistic behaviour must involve all three aspects, clearly; and a definition of even a *minimum* adequate level of competence must also<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Cf. C. Fillmore (1974) V-1.

<sup>11</sup> Consequently, it is my position that even a minimal level will involve 'autonomy from the corpus'. Debyser in 1972 (cf. Nataf ed. 1972, 15 for example) was propounding the contrary for French Niveau 1, although by 1974 he had changed his mind; and Martins-Baltar (in Coste et al. 1976, 88) also holds that the speaker/hearer at Niveau Seuil must be able to be creative and have his own personality with NS French. The NS authors do not show *how* this is to be accomplished, although it is their declared objective (cf. also Roulet 1977, 2-7), who later admits that without native-speaker intuition the NS lists cannot be used safely. This is admitting to the lack of an explicit rule system which characterises competence, and that even Wilkins' system is as yet insufficient.

The CCC scheme does recognise two objectives lower than threshold (to wit: « Waystage » and « Survival level » (cf. Trim 1977, 43) which would not, at least in the case of survival level, involve any autonomy from the corpus. These are not general

My point will be that, so far, this principle, although accepted in theory, has not been fully applied.

Before going any further with this point we must clear the field of another question. What is the correct heuristic or discovery method for reaching the definition and specification of a *minimum* adequate level and repertoire? There are, of course, theoretically two main possibilities:

- 1) the inductive, data-based, empirical and statistical inference method, and,
- 2) the deductive, theory-based, a-prioristic, introspectional method<sup>12</sup>.

competence levels however, and represent practical concessions to the need for short-term objectives in learners, the case especially of 'Waystage'. Moreover, I feel that a *minimum* adequate level or repertoire (one which satisfies the necessary and sufficient conditions), the threshold in other words, will necessarily have to follow the principle suggested by Wilkins in MAG (1974) viz: « communication must be hampered, to say the least, when what is known is only part of the system. The problem lies in the fact that creative linguistic ability depends on knowing the rules of a language, and a limited linguistic ability is more accurately seen as a partial understanding of many rules than a thorough understanding of a few » (p. 124-125). Perhaps it will be possible to see the threshold of general communicative competence as a watershed, or the point *before* which there is partial understanding of a few rules, *at* which a partial understanding of many (all?), and *after* which a progressively more complete understanding of the rules.

<sup>12</sup> Common to both procedures, of course, is the search for those items- of whatever kind they happen to be (lexical, structural etc.) which will be 'most useful'. Usefulness of items is naturally the feature which would make them eligible for inclusion in any repertoire, and most useful for inclusion in any minimal repertoire.

It seems fair to say that the inductive procedure works with the following assumption: that *+frequent = +useful*, whereas the deductive procedure, or at least those who have used it, work with the assumption that: *+general = +useful*; this is certainly true as far as *vocabulary* selection goes; *grammatical* structure selection is complicated by such criteria as 'simplicity' (and cf. Wilkins 1976, 6) on selection criteria for grammar). Useful 'for what?' is the obvious question, which however, not all authors have asked themselves properly. Among those relatively early

I think that we can safely exclude the first, the in-

authors whose work is worth examining closely, Duff, in the absence of such apparatus as that tentatively provided us by the CCC, could only say: « The term 'most useful' has to be kept in inverted commas because there is not yet (if ever there can be) anything approaching universal agreement as to what are the most useful words in English » (Duff 1955, VIII).

+Frequent = +Useful: the authors of FF used, in its hey-day, the data-based method employing statistical procedures to make word-frequency counts; they added to this a statistical survey on availability (*disponibilité*) of vocabulary items in certain a-prioristically given *centres d'intérêt*; they also carried out a statistical survey on « *un certain nombre de questions grammaticales essentielles* », p. 211). *Essentiel* again was decided a-prioristically, and only corroborated by frequency count (pp. 212, 215, etc.).

+General = +Useful: the deductive (or 'logical') procedure was used in vocabulary selection most notably for the separation of *Basic* from complete English by the semanticist C.K. Ogden (whose brain-child it was) and his friend and follow-semanticist I.A. Richards (it foster parent) taking them nearly all the 20s decade to do so. They worked in the philosophical tradition which (to mention just a few of the major names involved: F. Bacon, Descartes, Bishop J. Wilkins, Leibnitz, Condillac, J. Bentham) concerned itself, in one way or another, with the search for the perfect universal language-to put it fiercely oversimply. The criteria used for establishing the Basic words were « coverage » or wide-scope, simplicity, economy; Basic was to be easily learnt, analytic i.e. conducive to clear thinking, and universal i.e. capable of expressing any thought. In the elaboration of West Endicott's defining and explaining vocabulary the logical method was used according to Gaughenheim et al. Duff and Eckersley, for the elaboration of their course materials refused rigidity of method and availed themselves of different « usefulness » studies, tempering them by experience and insight. Duff, after stating that there is no agreement on what are the most useful words (« all-purpose » words) says: « we can be fairly sure of the first 500-600; and even up to 1000 there need not be many doubts; for most practical purposes the same applies up to 1500 words. But the second 1500 is much less certain: frequency of occurrence in general reading matter, plus a largely empirical estimate (?) of what words are required to deal with common situations, have been my main guides in selecting words after the first 1500. [...] a limit must be set, and I have been content to keep a total of 5000 words as the 'all purposes' vocabulary at which the educated learner whose

ductive one, as a valid procedure. The arguments are well-known, but bear repeating, and might take the following form: it is axiomatic today that a language consists of an infinite, open set of utterances which are the product of a closed finite set of rules, which operate on a large but finite set of lexical elements; in other words, that the syntagmatic and paradigmatic combinations and permutations, together with the recursive possibilities of the syntagmatic rules, brings about the undeniable fact that to specify, one-by-one, as an exhaustive list, all the utterance-tokens of a language is theoretically impossible. It follows from this that the inductive method, based as it is on statistical inference, may lead to Type I or Type II

---

mother-tongue is not English should aim. He must know and be able to use actively and correctly the first 1500 words, which I regard as a practical working *minimum*; he should be able to recognise and know the meanings » of the rest. (Duff 1955, VIII). Duff (op. cit., p. xi) makes an interesting distinction in his « classified vocabulary » between: « indispensable words » (« indispensable for all purposes ») « essential words » (« which enable a person to express himself with much greater ease and for further practical purposes ») and a « reading vocabulary » (« an introduction to the much bigger reading vocabulary ») Moreover, the sub-title of his book refers to the « 5000 most frequently occurring words in Standard English ». He seems to have the three-termed equation: all purpose = most useful = most frequent.

Eckersley says that his vocabulary is based on West's GSL, but not blindly (cf. Eckersley 1955, 13).

The question of grammar was even more 'intuitively' despatched by these two authors: more attention is paid to vocabulary because it is « more problematic » for the learner, English grammar being so « easy » (Duff 1955, VII) (Eckersley 1955, 11-13) Duff also states, interestingly enough, that the overall first stage objective is « to take the learner to the point at which he will know enough to help himself » and he aims to give the learner « enough grammar to make the vocabulary work ».

Contrary to many writers' opinions, Ogden does not ignore grammar, nor does he, of course, give it the same attention he does to vocabulary; his *ABC of Basic English* explicitly deals with grammar (or as he puts it in Basic « behaviour of words when put with other words ») in the chapters on « Word Order » and « Word Forms ».

errors- i.e. accepting that which ought to be discarded, or its inverse, discarding that which ought to be accepted. A language sample, however large it is, is not the whole of the language, and may not safely represent the whole language. Furthermore, the results are also strongly influenced by the nature of the sample, that is selected as a basis from which to work: the choice of the sample, in order for it to have a *minimum* of rationality, can only be deductively made, unless one does it randomly, but again this hardly gives any guarantee that it will be representative, or relevant to one's set purpose, one's 'what for'. We are thus left with the deductive method as the more correct heuristic<sup>13</sup>.

All this is linked to an important point which needs stressing, I feel, and which is central to the thesis of this discussion. The revolutionary shift of emphasis from em-

---

<sup>13</sup> Both procedures for vocabulary and grammar selection are, in one way or another, still to be found in use today; one may still read quite recent papers on word and structure counts (cf. for example in the Proceedings of the AIDELA 1972 Congress in 1972, III, Geens, for instance, takes for granted that the most frequent structures will be the most useful, although he does mention the possibility that these may also be so complicated that it would not be advisable to teach them at early stages; and he also poses the fundamental question of which model of description to use.

It does seem, however, that the deductive method is taking over most recently: it has been most notably used by the CCC group for the specification of the various language thresholds. There is, however, a fundamental difference between their use of it and that of Ogden for example.

Both lexical and grammatical specifications are arrived at not after reflection on lexical and structural elements, but rather, deductive selection is of the semantic *notions* (general and specific) and communicative *functions* (or « speech acts » in NS) a-prioristically judged to be involved centrally in a variety of a-prioristically selected situations, settings, roles, relationships, interaction types etc. The lexico-syntactic elements which are to be found in the specifications are merely the automatic outcomes of the choices made higher up-stream: the linguistic exponents of the notions and functions. Thus, the process might be said to be doubly deductive (see also Alexander 1977, 5 section 3.1).

pirical to rational data in linguistics ought to have involved also a shift from the concern in applied linguistics for lexico-syntactic *elements* to the generalization *rules* which permit one to produce and receive properly the potentially infinite number of different utterances. This fundamental theoretical shift has, however, only very partially been reflected in applied linguistics.

II. Having defined in the last section what is intended by 'level' (a certain repertoire + a certain degree of skill in it, as relative to a certain set of needs, and with a certain degree of arbitrariness) and, having established the more correct method of analysis, we can now proceed with identifying the criteria with which the set of elements in the repertoire must be defined.

The identification of the repertoire has generally been carried out by giving lists of elements which varied from the early lexico-syntactic ones to the recent semantic ones, under the forms of *lists* of notions and functions or speech acts, as in the Threshold Level and Niveau Seuil. In particular, the authors of these works have attempted to work within the insights on the relationship between meaning and use and the semantico-functional dimension of language<sup>14</sup>. However, given the widely accepted definition of

<sup>14</sup> Cf. for example, especially M. A. K. Halliday (1973); J. R. Searle (1969); P. Cole and J. L. Horgan eds. (1975) etc. and also Wilkins (1976).

It would be interesting but hardly an easy task, nor appropriate here, to go into the relationships and differences between Halliday's functionalism and Speech Act Theory; however, it might just be quickly said that Halliday's system has the great merit of the 'network of options' and the built-in property of the passage from functions to exponents (cf. especially «Towards a sociological semantics» in Halliday (1973); Speech Act theory's theoretical baggage enables us to take better account of interaction, with its distinction between illocution and perlocution, and of the relationships between form and function or meaning with the distinction between propositional, locutionary and illocutionary force. The theory is also closely linked to the current development of pragmatics. These extremely summary remarks are totally insufficient,

language and competence that I have adopted here, a sound and coherent definition of a *minimum* adequate level of competence has to be given in terms of *rules*, involving syntactic, semantic and pragmatic factors. Neither the Threshold Level nor Niveau Seuil authors do this<sup>15</sup>; they content themselves with listing notions and functions (or speech acts in the case of Niveau Seuil) with lists of possible linguistic exponents. This may be explained by the declared restricted and specific nature of those publications; however, we can say whether the implicit definition underlying their specifications in terms of lists is a coherent and consistent one by *testing* whether from the lists it is possible to abstract the rules, which would enable the learner to appropriately and meaningfully produce and receive those utterances necessary for him to be able to perform those functions.

Be that as it may, there are two dimensions or levels of analysis, which though fundamental, have been, as far as I have been able to make out, totally ignored. The first is the pragmatic part of the explanatory apparatus for language phenomena. Speech acts and functions are pragmatic aspects of language in a narrower sense than that meant here. The authors of the above-mentioned works do indeed give some consideration to the *different forms* to be chosen or produced among those which may serve for a given function, but the question of *whether to activate* a particular function in a particular context at all is not considered, and *this* is a matter for pragmatics.

One might think that pragmatic rules of competence, or rules which tell us whether it is appropriate to activate a particular function (for example 'thanking') are universal, and therefore not needing of specification; however,

of course; it would be important to go into the problem more thoroughly also in order to be able to examine the implications of the choice of one or other model.

<sup>15</sup> The NS authors realise this implicitly; they do say that one must have native-speaker intuition on hand in order to use the lists correctly (cf. note 11 above).

from various examples, and from discussions in the ethno-linguistic literature it seems possible to state that this is not necessarily true. There seem to be language specific ones.

One might consider the following example involving the macro-function of 'politeness' (which is almost certainly universal at this level):

You're on a train ride, and being hungry want to get out the packed lunch you've got in your bag; there are other passengers in your compartment; there are several alternative courses of action open to you, and each in a given context has different possible meanings: for example your pragmatic choices might be: whether to eat your food non-chalantly looking out of the window or staring vacantly into the other passenger's faces; whether to furtively get it out and eat it behind your newspaper; whether to go out into the corridor and get it out and eat it there; whether to offer your food around insisting that the other passengers share it with you; etc. Once you have decided that *you want to be polite*, you have to be able to choose the way which in that context will have the meaning or function of politeness. To be able to choose the correct behaviour is part of your pragmatic competence. Say you are in 2nd class on the Rome to Naples run, and your fellow travellers are eating and drinking and cheerfully offering everybody great chunks of bread and provolone and swigs of wine, it would be impolite to get yours out and eat it in your corner without a word; on the other hand if you are in 1st class and everybody is being very proper and private, offering your food around would not have the desired effect. Once you have decided which is the accepted politeness exponent in your situation, let's say that it is offering your food around, you then have the task of choosing *how* to offer it: the appropriate way to offer it in order to accomplish your purpose of being polite. And this last choice is a choice at the lower level, that linking micro-functions and linguistic forms or exponents. Given the definition of pragmatics we have you cannot, however, meaningfully make choices between ex-

ponents unless you have first made a choice between micro-functions. The pragmatic rules are those which enable you to make the correct choice between micro-functions given your purpose or macro-function chosen.

To sum up the last point, from the above definition of pragmatic rules, which specify when and how particular utterances can have a particular meaning or function, it follows that you *need* them in order to be able to know whether the act of 'offering' your food will have the meaning (or illocutionary force) desired, of politeness, in the context; the linguistic 'style' (formal, intimate, etc.) with which you offer would make no difference, substantially, if the very act of offering is impolite or inappropriate in that context.

Therefore, competence in language is a mastery not of syntactic and semantic rules alone, but necessarily of their integration with pragmatic rules.

It is my position that a consistent and coherent specification and definition of a repertoire or a level of competence, whether minimal or maximal, of 'full-member' or 'foreign-associate' status, would be one which specifies the definition in terms of these rules.

The second neglected aspect of the definition, which although last here is hardly of least importance, concerns the specification of text or discourse competence<sup>16</sup>. This is not a separate or additional point of nicety, but one which follows immediately, is logically entailed, one might say, by the other dimension just discussed: to enter the pragmatic sphere is already to enter text or discourse questions.

Textual competence is most certainly part of com-

<sup>16</sup> There is no need to go into the question of the distinction in the application of the terms « text » and « discourse », which is unfortunately hardly uniform in the international literature. To avoid misunderstandings let me say that I simply wish to refer here globally to: all written and oral, 'monologue' and 'dialogue' macro-units of verbal communication, interaction, etc. and to the rule systems which characterise them.

municative competence, and thus only unpardonably left out of definitions of minimal adequate competence also.

Except for the Niveau Seuil authors' unsystematic and partial (admittedly so) preoccupation with, and recognition of, what they call « Actes d'ordre I » and « Actes d'ordre II », i.e. with the recognition that opening speech acts are different from subsequent or answering speech acts, contemporary recognition of the necessity of considering text and conversation grammar and logic, semantics and pragmatics as rule systems capable of being extrapolated is entirely lacking in practical applied linguistics, as far as I have been able to see of course.

Finally, to sum up, all I am saying is that any definition or specification of level of competence will be in terms of *rules*, and not only of sentence syntax, semantics and pragmatics, but necessarily also in terms of text and discourse syntax, semantics and pragmatics. The growing rejection of sentence-linguistics for text-linguistics, and conversation-analysis, would suggest that this point is a necessary logical conclusion of defining even a limited level in terms of those rules which govern communicative and purposeful language behaviour.

## REFERENCES

- Alexander, A.J.L., *Some Methodological Implications of Waystage and Threshold Level*, Strasbourg 1977.
- Catford, J.C., « The Background and Origin of Basic English », in *ELT* (1950).
- Cole P. & Morgan J.L. eds., *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York 1975.
- Corder S.P., *Introducing Applied Linguistics*, London 1973.
- Corder S.P. and Roulet E. eds., *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Paris 1974.
- Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E., *Un Niveau Seuil*, Strasbourg 1976.
- Debyser F., « L'enseignement du français langue étrangère au Niveau », in *NATAF* 1972.
- « Progrès et Progression », in *Études de Linguistique Appliquée*, 1974.
- Duff, Sir C., *All Purposes English for Adults*, London 1955.
- Eckersley C.E. *Essential English, Teacher's Book*, London 1955.
- VanEK J., « The threshold Level in Unit/Credit System », in *Trimetal*.
- VanEK J., Alexander A. J. I. & Fitzpatrick M. A., *Waystage*, Strasbourg 1977.
- Fillmore C., « Pragmatics and the Description of Discourse » in *Berkeley Studies in Syntax and Semantics*, I (BS)<sup>3</sup> eds. Fillmore, G. & R. Lakoff, Berkeley 1974.
- Geens D., « Counting Frequencies of Sentence Structures » in *Proceedings of the AIDELA 3 Congress*, III, Copenhagen 1972.
- Gougenheim, Rivenc, Michea, Sauvageot, *L'élaboration du Français Fondamental, 1<sup>er</sup> degré: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris 1964.
- Halliday M. A. K., *Explorations in the Functions of Language*, London 1973.
- Hogben L., *Essential World English*, London 1963.
- Hornby, « Vocabulary Control - History and Principles », in *ELT*, X (1967).
- Lauwerys J. A., « Basic English - its present position and plans », in *Journal of the Royal Society of Arts*, 1966.
- Mumford W. B., *From Basic to wider English*, London 1968.

- Nataf R., *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris 1972.
- Ogden C.K., *The ABC of Basic English*, London 1932.
- Richards I.A., *So Much Nearer: Essays Toward a World English*, New York 1960.
- Roulet E., *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*, London 1975.
- *Un Niveau Seuil: Presentation et Guide d'emploi*, Strasbourg 1977.
- Searle J.R., *Speech Acts-an Essay in the Philosophy of Language*, London 1969.
- Trim J.L.M., *Rapport concernant des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg 1977.
- Trim J.L.M., Richterich R., vanEK J.A., Wilkins D.A., *Systems Development in Adult Language Learning*, Strasbourg 1973.
- West M., *A General Service List of English Words*, London 1953.
- West & Endicott J.G., *The New Method English Dictionary explaining the meaning of 24000 items within a Vocabulary of 1490 words*, Paris 1954.
- Wilkins D.A., *Notional Syllabuses*, London 1976.
- « The Linguistic and situational content of the common-core in a Unit/Credit system » in Trim et al., 1973.
- « Notional syllabuses and the concept of a Minimum Adequate Grammar » in Corder and Roulet eds. 1974.

ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES:  
TEORIA E STRATEGIA DIDATTICA

di  
GIUSEPPINA CORTESE  
Torino

Il titolo della presente relazione contiene un esplicito richiamo al nostro compito di mediatori tra teoria e prassi sperimentale: da un lato il nostro bagaglio teorico, assunto da discipline diverse, dall'altro la valutazione del nostro contesto operativo e quindi la serie di scelte con cui diamo una precisa configurazione al *che cosa* e al *come* della didattica.

Vorrei esaminare alcuni problemi che insorgono quando si affronta questa affascinante terra di confine tra teoria e pratica nel caso particolare dell'EAP (English for Academic Purposes), e da questa riflessione trarre alcune considerazioni che investono l'insegnamento della lingua straniera in generale.

EAP. Mi riferisco, con questa sigla, a un tipo di didattica incentrata sulla lingua inglese come veicolo internazionale di comunicazione scientifica: una didattica che per forza si pone come interdisciplinare, ma non in senso meramente strumentale<sup>1</sup>. L'insegnamento cioè non si focalizza

<sup>1</sup> Si vedano a questo proposito le relazioni sul ruolo delle lingue nelle Facoltà di Scienze Politiche presentate nella prima sessione del seminario svoltosi su questo argomento e sull'insegnamento dell'inglese per scopi specifici presso la Facoltà di Scienze Politiche di Cagliari (9-12 aprile 1978). Da queste relazioni e dai lavori del seminario è emersa la duplice caratterizzazione delle lingue straniere, che se da una parte svolgono una funzione veicolare nei confronti



sui cosiddetti « linguaggi settoriali », a volte, e a mio avviso infelicemente, chiamati anche « microlingue ». L'apprendimento del lessico della specialità non costituisce di fatto l'obiettivo didattico primario, né presenta particolari difficoltà — s'intende quando i discenti posseggano nella madrelingua il bagaglio concettuale che sottende alle associazioni semantiche proprie del discorso di quella disciplina, quando cioè essi siano già orientati dal punto di vista metodologico e semantico.

Inoltre, parlando di ESP (English for Special Purposes, o, secondo la denominazione più recente, English for Specific Purposes), di cui l'EAP costituisce il ramo connesso con il settore scientifico nelle sue varie articolazioni<sup>2</sup>, non bisogna confondere 'scopo specifico' con 'lingua specifica': se da un canto gli interessi degli allievi, e quindi le loro esigenze nei confronti dello strumento linguistico, consentono di definire e circoscrivere obiettivi didattici specifici, dall'altro non si può automaticamente postulare l'esistenza di tante 'lingue di specialità'. Del termine francese *langue de spécialité* ha fatto giustizia Henri Portine, sottolineandone la pericolosa inappropriata, che induce a supporre un vero e proprio sistema autonomo:

La dénomination 'langues de spécialité' présuppose l'existence d'un lexique, d'une syntaxe, d'une sémantique et d'une pragmatique propres à l'activité langagière dans le cadre d'une spécialité. Il en va ainsi bien évidemment au niveau du lexique [...] Dans le cadre d'une spécialité, on privilégie certaines formes syntaxiques, certains types de significations, certains rapports pragmatiques. Mais ce phénomène n'entraîne pas l'existence d'une véritable 'langue de spécialité'<sup>3</sup>.

degli altri insegnamenti impartiti nelle Facoltà di Scienze Politiche, dall'altra si pongono l'obiettivo non meno importante di stimolare una riflessione critica intorno alla lingua in quanto oggetto di indagine e di conoscenza scientifica.

<sup>2</sup> L'altro ramo dell'ESP è il cosiddetto EOP (English for Occupational Purposes), legato agli sbocchi occupazionali. Per ulteriori precisazioni circa la distinzione EAP/EOP si veda l'introduzione in *English for Academic Study* (The British Council, ETIC, 1975).

<sup>3</sup> Cfr. H. Portine, « Argumentation, Discours de Spécialité et Documents Authentiques », negli *Actes* del seminario organizzato

Non si tratta dunque di una lingua della specialità, ma di un discorso della specialità, cioè delle strategie comunicative proprie del discorso di un certo ambito scientifico. È nell'identificazione di codeste strategie, e nella riflessione su di esse, che si esplica il ruolo al tempo stesso formativo e strumentale dell'EAP. Quello che importa è esporre lo studente a materiale autentico, cioè non semplificato e tanto meno preparato *ad hoc*, che gli permetta di familiarizzarsi con modelli autentici di comunicazione nell'ambito del discorso scientifico<sup>4</sup>.

Due aspetti centrali della problematica dell'EAP sono quindi i materiali e l'approccio comunicativo. Nel caso della particolare esperienza didattica dalla quale sono tratte

dal CRAPEL (2-3-4 marzo 1978). Il titolo degli Atti è *L'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité*.

<sup>4</sup> Materiale non semplificato perché nella semplificazione degli originali si rischia di eliminare proprio quegli elementi (connettivi, indici che rivelano le intenzioni comunicative dell'autore ecc.) che ne attestano l'autenticità sul piano comunicativo; materiale non preparato *ad hoc* perché in tal caso viene inevitabilmente rimossa la fondamentale garanzia di autenticità, e cioè il fatto che il materiale non è, nelle intenzioni dell'autore, destinato allo studio di una lingua straniera. In entrambi i casi si rischia inoltre di produrre materiale 'neutro' o al contrario materiale che troppo palesemente rivela il punto di vista dell'autore, in tal modo falsando l'obiettivo didattico, che è quello di estrarre informazioni ma anche di capire in qual modo l'informazione è stata manipolata, e di individuare l'atteggiamento dell'autore verso la materia e verso il pubblico al quale si rivolge.

Con queste precisazioni intendo sottolineare che l'autenticità su cui insisto è l'autenticità *dei materiali*. Si intende che la scelta dei materiali autentici non è sufficiente a garantire *anche* l'autenticità totale della trattazione, cioè dell'interpretazione e quindi della produzione linguistica da parte degli allievi, perché intervengono i condizionamenti della situazione pedagogica. Dai lavori del seminario sull'utilizzazione dei documenti autentici tenuto dal CRAPEL emerge comunque che, mentre l'autenticità della trattazione del materiale dipende da una serie di variabili legate alla singola situazione, il consenso sulla necessità di usare materiali autentici è pressoché totale.

queste riflessioni, vale a dire un corso a struttura annuale, è parso più proficuo focalizzare l'insegnamento sulle strategie di lettura, e quindi per materiali si intende fondamentalmente *reading materials*.

È bene allora chiarire che cosa intendo per lettura. Intendo un processo attivo e selettivo, che implica un continuo *monitoring* dell'informazione: un processo in cui, attraverso il massimo uso delle indicazioni fornite dal contesto immediato e dal contesto nel senso più ampio, si estraggono segmenti di significato che a loro volta permettono di formulare ipotesi sui segmenti successivi. La tipologia degli esercizi non include quindi i soli esercizi di comprensione globale o specifica, che si riferiscono piuttosto al risultato della lettura, ma implica in primo luogo una serie di attività che distolgono l'allievo dall'inevitabile tentazione di procedere in modo lineare e di trattenersi sul significato di ciascuna parola.

Questo approccio, fondato sull'interazione del lettore con il testo e sulla sua attività di riflessione *sul* testo, si concretizza in 'strategie' che sono diverse e dipendono sostanzialmente dagli scopi stessi della lettura. La finalità di un *reading course* è quindi quella di far acquisire al lettore il massimo grado di autonomia nella determinazione degli obiettivi e perciò delle strategie di lettura nella L<sub>2</sub>. Quanto alle applicazioni e ai risultati di questo approccio, vale la pena di menzionare qui l'attività di centri come il CRAPEL, dove si riesce ad ottenere autonomia di lettura su testi specializzati con soggetti che dal punto di vista della lingua straniera sono *absolute beginners*<sup>5</sup>. Ora,

<sup>5</sup> La formula è quella dell'*enseignement auto-dirigé avec soutien*, dove il docente di lingua straniera è semplice figura di supporto. A proposito dell'autonomizzazione dell'allievo, alcuni programmi (cfr. l'intervento di L. Pilorge negli *Actes* del seminario CRAPEL, cit.) prevedono una fase in cui, prima di elaborare metodi di lavoro autonomi, l'allievo rimuove progressivamente i condizionamenti impostigli dalla pedagogia tradizionale. È interessante notare che l'insegnamento delle lingue per scopi specifici ha dato luogo a un fermento innovatore inteso a capovolgere la pedagogia 'tradizionale', dove la funzione di *leadership* si identifica con la figura del

è ovvio che la preconditione per questo tipo di didattica è che il soggetto sia un esperto della specialità, e questo non è il caso dei nostri allievi, che sono studenti e non specialisti delle rispettive discipline: importa però l'ipotesi di fondo, secondo la quale la lettura, lungi dall'essere una abilità esclusivamente 'ricettiva', è altrettanto 'produttiva', e non meno comunicativa, dell'interazione verbale.

Ma torniamo ai materiali di lettura. Al termine del seminario sulla lettura e la comprensione tenuto dalla BAAL nel Settembre del '77, Alan Davies ha elencato nella relazione riassuntiva gli aspetti che meritano di essere studiati più a fondo. Tra questi, include i seguenti: « what makes texts motivating », e « text selection and grading ». A proposito della scelta dei testi, aggiunge: « an activity that, while of great practical importance, seems to be looked on as suspect »<sup>6</sup>. Indubbiamente si tratta di un aspetto importante: direi che, a livello di *policy-making*, è la decisione più importante per l'insegnamento di strategie di lettura. E allora, perché attività « sospetta »? Perché, a mio avviso, è proprio qui che si rileva la mancanza di un supporto teorico non ambiguo.

Consideriamo il concetto di registro. E' una nozione talmente vaga che al suo interno sono state individuate almeno tre variabili (*field, mode, tenor*), anch'esse criticate per la loro inadeguatezza<sup>7</sup>. Ewer e Latorre, che hanno pro-

docente. Tuttavia, per quanto concerne l'insegnamento dell'ESP in un contesto universitario — quindi con un gruppo di studenti della specialità e non di veri specialisti — non credo che il docente di L<sub>2</sub> possa limitarsi a svolgere la funzione di consulente linguistico, pur restando nel quadro di una pedagogia non-autoritaria, a trasmissione orizzontale. Una trattazione più estesa di questo aspetto si trova nella relazione sull'EAP da me presentata al seminario di Cagliari citato nella nota 1).

<sup>6</sup> A. Davies, *BAAL Seminar on Comprehension*, Edinburgh, 28-30 Sept. 1977.

<sup>7</sup> D. Crystal, D. Davy, *Investigating English Style*, London, Longmans, 1969, p. 61; M. A. K. Halliday, A. Mc Intosh, « Strevens », in *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longmans 1964, parlano di *field, mode and style of discourse*.

dotto molto materiale nel campo del cosiddetto 'scientific register', riconoscono che esso include diversi 'sottoregistri'<sup>8</sup>. In effetti, a proposito della prosa scientifica, un autore che pur riconosce al concetto di registro la 'rispettabilità della mezza età' dice espressamente:

It is unlikely that, except in the most general sense, there is any such register as that of scientific prose, and certainly from the English language teaching point of view, such a compendious variety will be too general to have much utility<sup>9</sup>.

È innegabile che esiste una notevolissima varianza tra il discorso scientifico in discipline diverse, come pure tra livelli di discorso scientifico nell'ambito della medesima area: penso per esempio alla differenza tra un articolo del *Clinical Pharmacology and Therapeutics* e un articolo dello *Scientific American* o del *Lancet*, oppure alla gamma di metodologie e quindi di linguaggi delle scienze sociali, che vanno dal quasi-letterario a un tipo di discorso matematico-quantitativo, ricchissimo di convenzioni, di tipologie, di formule. Si può spiegare questa varianza con la sola valutazione delle differenze di registro? E soprattutto, se i registri sono varietà di uso linguistico che, come dice Halliday, si differenziano principalmente dal punto di vista del lessico e della grammatica, e se, come personalmente ritengo, la domanda « what makes texts motivating? » non si può scindere dalla domanda « how do you select the texts? », è lecito chiedersi a quale tipo di didattica si va incontro focalizzando l'attenzione sulle differenze di registro. Mi pare che Widdowson colga con molta chiarezza le conseguenze che l'uso del registro come punto di riferimento teorico ha avuto sull'insegnamento della lingua, dove dice:

<sup>8</sup> J.R. Ewer, G. Latorre, « Preparing an English Course for Students of Science », in *English Language Teaching*, XXI (1967), pp. 221-9.

<sup>9</sup> R.V. White, « The Concept of Register and TESL », *TESOL Quarterly*, VIII (1974), p. 409.

[...] language teachers have supposed that their task involves simply the selection and presentation of those lexical and syntactic features which occur most commonly in passages dealing with the specialist topics their students are concerned with<sup>10</sup>.

Vale a dire, una lettura incentrata sul registro produce una focalizzazione sulla lingua come sistema: una lezione di lingua cioè, all'opposto dell'approccio che considera la lettura come il *processing* di interi segmenti o strati di significato.

Altrettanto frammentario, e quindi negativo ai fini di una lettura 'globale' o 'non-lineare', come ha rilevato una linguistica finlandese nel corso del seminario della BAAL di cui parlavo poc'anzi, è l'approccio che ha sostituito la *register analysis* con la *discourse analysis*, spostando l'attenzione dalle forme linguistiche alle funzioni comunicative. La lingua, ammette esplicitamente Candlin, è per sua natura multifunzionale, e in alcuni casi è estremamente difficile tentare di identificare una sequenza di funzioni discrete all'interno di un discorso<sup>11</sup>: e direi che la differenza tra l'articolo del *Clinical Pharmacology and Therapeutics* e l'articolo dello *Scientific American* sta proprio nel fatto che nel primo caso il procedimento strettamente scientifico produce una sequenza di categorie comunicative chiaramente identificabili e in certa misura prevedibili — dalla formulazione di un'ipotesi alla descrizione di un esperimento all'esposizione e valutazione dei risultati — mentre nel secondo l'approccio del tipo scientifico-divulgativo produce una diluizione del metodo e quindi una strategia comunicativa meno rigorosa. A questa considerazione mi pare si possa aggiungere che, se caratteristica essenziale del metodo scientifico è quella di procedere attraverso tre momenti fondamentali (formulazione di ipotesi, deduzione di conseguenze, verifica delle predizioni), questo modo di procedere è ampiamente consolidato e formaliz-

<sup>10</sup> H.G. Widdowson, « An Approach to the Teaching of Scientific English Discourse », *RELC Journal*, V (1974), p. 28.

<sup>11</sup> C.N. Candlin, J.M. Kirkwood, H.M. Moore, « Developing Study Skills in English », in *English for Academic Study*, cit., p. 17.

zato nel campo delle scienze 'della natura', mentre le scienze sociali, e il discorso che sta al confine tra le une e le altre, si collocano in un universo di discorso che oscilla tra proposizioni verificate e opinioni non verificate o non verificabili<sup>12</sup>. Questo secondo aspetto è quello che rende più varia, e quindi meno prevedibile, la struttura argomentativa.

In ogni caso, sia l'analisi del registro sia l'analisi delle funzioni comunicative inducono ad una lettura frammentaria e, direi, monca, nel senso che è ben difficile per chi legge nella seconda lingua afferrare il discorso nella sua totalità, quando il discorso stesso sia decontestualizzato.

Se il registro, come è definito da Halliday, Hasan ed altri, è situazionalmente determinato, è arduo per chi legge nella seconda lingua risalire dal registro alla situazione e afferrare la correlazione tra i due: soprattutto, questo tipo di percorso, dal registro al contesto, mi pare disincentivante. Direi che occorre invece innescare il processo opposto: fornire cioè quegli elementi contestuali che possono permettere al lettore di formulare delle ipotesi e delle aspettative nei confronti del discorso stesso, e di sviluppare un incentivo alla lettura. Sia nella scelta sia nella presentazione dei testi mi pare quindi molto importante il ruolo dei fattori extra-linguistici, vale a dire il contesto di situazione e il contesto di cultura.

Per Malinowski, il « contesto di situazione » equivaleva alla realtà ambientale in senso ristretto e concreto, e il « contesto di cultura » al sistema sociale. Successivamente, Firth sviluppò la nozione di « contesto di situazione » con l'ambizione di farne il cardine di una teoria del significato. Tuttavia, secondo i linguisti che dagli anni Sessanta si sono nuovamente interessati alla semantica, Firth non riuscì ad andare oltre la schematizzazione di una situazione-tipo, cioè l'individuazione di alcune categorie astratte

<sup>12</sup> J. G. Kemeny, *Il filosofo e la scienza*, Milano, Il Saggiatore, 1972.

Nell'ambito delle scienze sociali [...] è più arduo formulare leggi sia perché sull'argomento si stratifica tutta una tradizione di indeterminatezza e ambiguità concettuale con forti frange emotive, sia perché esiste una intrinseca complessità degli esseri umani.

con le quali identificare e classificare nelle varie situazioni i fattori rilevanti nell'uso e nella comprensione di ciascun enunciato<sup>13</sup>.

Entrambi i concetti sono stati ripresi dalla scuola neo-Firthiana, cioè soprattutto da Halliday. Invece di partire dalla situazione, definendo il contesto di cultura come l'insieme dei possibili tipi di situazione e il sistema sociale come il complesso dei possibili contesti sociali, Halliday segue il percorso inverso, definendo prima la cultura come sistema di significati o sistema semiotico, e poi per derivazione la situazione — sempre nel senso generalizzato di tipo di situazione — come una struttura semiotica derivata dal sistema<sup>14</sup>.

In rapporto alla situazione, qualunque testo — nel senso di enunciati collegati situazionalmente, quindi non solo il testo scritto — si presenta dunque come una serie di opzioni, di scelte semantiche, e il registro si configura come l'insieme dei significati associati alla situazione.

Ha tutto questo delle implicazioni per la lettura? Le ha, io ritengo, a livello di formulazione di ipotesi: vale a dire, se la situazione è nota, è possibile formulare delle aspettative a livello di significati, che poi vengono verificate nel corso della lettura. Se insomma noi rendiamo note le coordinate della situazione, per esempio l'occasione il genere lo scopo della comunicazione, sarà possibile formulare previsioni sul contenuto, sulle associazioni semantiche o reti associative presenti nel testo, e in ultima analisi sul rapporto tra sistema linguistico e sistema sociale come si attua nel testo. Altrettanto vale, ovviamente, per le coordinate culturali, da cui discendono quelle situazionali. Tutto questo mi pare importante sia ai fini della motivazione sia ai fini della comprensione, perché quanto riu-

<sup>13</sup> M. A. K. Halliday, *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, Londra, Arnold, 1975, specie p. 65; R. H. Robins, « Malinowsky, Firth, and the 'Context of Situation' », in E. Ardener ed., *Social Anthropology and Language*, London, Tavistock, 1971.

<sup>14</sup> Halliday M. A. K. 1975, cit., p. 126.

sciamo ad apprendere *attraverso* la lettura in realtà è funzione di (o variabile dipendente da) quanto sappiamo *prima* di leggere.

Quando dunque si presenta il problema della scelta dei materiali di lettura, se si vuole andare al di là dell'illustrazione di forme lessicali e sintattiche, se ci si pone lo scopo di insegnare a interagire con il testo, mi pare che occorra cominciare vagliando il contesto dei materiali in esame, sia a livello ristretto (autore fonte argomento occasione scopo del testo, e pubblico cui è destinato), sia a livello allargato (area tematica o disciplinare e tipo di approccio metodologico). E non basta: occorre anche considerare la compatibilità di tutti questi elementi con il contesto in cui si muove il lettore — intendo il suo contesto sociale cognitivo semantico. Prendiamo ad esempio una Facoltà di Scienze Politiche la cui popolazione studentesca sia composta in ragione del 75% da lavoratori studenti: qui il contesto ha un riflesso sia sul tipo di motivazione sia sulle strategie cognitive, ed è bene che nella scelta dei materiali di lettura si tenga conto di questo aspetto, onde evitare che difficoltà di tipo cognitivo si sovrappongano a difficoltà di ordine linguistico.

In sostanza, il problema della scelta dei testi diventa il problema di come costruire un modello operativo: di analizzare il contesto scegliendo le variabili di cui tenere conto. In questo senso, si può tentare forse una valutazione globale della didattica connessa all'ESP, e direi che l'aspetto più significativo è proprio la riscoperta del contesto. Dal seminario sull'ESP tenuto a Cagliari da alcuni docenti di lingua inglese presso le Facoltà di Scienze Politiche è emerso proprio questo dato: che, pur consapevoli delle linee di indagine scientifica e delle strategie didattiche adottate da Widdowson, Morrow, Candlin o Strevens, per citare alcuni dei linguisti inglesi attivi nel campo dell'ESP, noi siamo alla ricerca di soluzioni rispondenti alla eterogeneità di contesti operativi riferibili alla situazione socioculturale italiana.

Dicevo 'riscoperta' del contesto: e questo perché, guardando all'insegnamento della lingua straniera da un punto

di vista complessivo, cioè nel *continuum* scuola dell'obbligo-università, mi pare che la metafora più adatta a descriverlo sia quella dello scollamento: scollamento della materia dal resto del *curriculum*, tant'è che Renzo Titone ha parlato di ghetizzazione degli insegnamenti linguistici e di depauperamento dei loro contenuti culturali<sup>15</sup>, e forse anche scollamento rispetto alle reali esigenze della popolazione studentesca.

Torniamo un attimo al problema della lettura: quanto spazio le viene dato nella scuola dell'obbligo, e mi riferisco soprattutto agli Istituti Tecnici e Professionali? Molto poco, se è vero che nelle Facoltà universitarie di tipo scientifico, e nelle professioni cui esse danno accesso, sta nascendo un nuovo tipo di discriminazione legato proprio alla possibilità di fruire di una letteratura scientifica e tecnica in lingua, che non è di facile lettura: basta seguire i lavori di Selinker e Trimble, che si sono specializzati nell'insegnamento dell'EST (English for Science and Technology), per rendersene conto. L'Italia subisce giorno dopo giorno le conseguenze del *gap* tecnologico, ma esso minaccia di diventare autarchia culturale se nel *curriculum* scolastico e universitario non viene dato maggior spazio alle lingue straniere, se questo spazio non è sufficiente a curare anche gli aspetti cosiddetti ricettivi — soprattutto la lettura — e se dal punto di vista del metodo e dei contenuti gli insegnamenti linguistici rimangono sostanzialmente isolati nei confronti delle altre discipline.

Mi torna a mente una frase di Saul Bellow, che dice: « We must not make bosses of our intellectuals. And we do not do them any good by letting them run the arts »<sup>16</sup>. Non dobbiamo, e questa è soprattutto un'autocritica, lasciarci egemonizzare da quel tipo di linguistica e di metodologia che conosce in misura scarsa, talvolta nulla, i nostri contesti. Dobbiamo invece cominciare dall'analisi dei nostri contesti operativi. Questo vuol dire per esempio chie-

<sup>15</sup> R. Titone, « Foreign Language Teaching — Island or Continent? », in *ATESI Newsletter*, II (1978).

<sup>16</sup> S. Bellow, Nobel Lecture.

dersi quali stili comunicativi si ritrovino nel segmento di società rappresentato dal distretto scolastico. Chiedersi, se si vuole che l'insegnamento della lingua abbia valore formativo invece di ridursi ad un cumulo di nozioni provvisorie e posticce, quale tipo di codice usano gli allievi nella vita extrascolastica e quanto esso sia compatibile con il codice usato nella scuola. Si dice 'approccio comunicativo': ma quanto e come comunicano i nostri allievi? Quali stili comunicativi prevalgono in un quartiere alto/medio borghese e quali in un quartiere operaio con forte presenza di popolazione immigrata? (In un quartiere cioè eterogeneo sia rispetto al polo di immigrazione sia al suo interno, rispetto al luogo di provenienza della popolazione immigrata). Ignorando questa convivenza di cultura egemone e culture subalterne nella stessa area territoriale non si rischia di fare del colonialismo linguistico?

Non mi pare che il luogo ideale per trovare risposta a questi interrogativi siano corsi di aggiornamento centralizzati dove in luogo dell'allievo Y nel contesto X si parla di un allievo ideale, e in questo senso trovo molto giustificata la preoccupazione espressa nell'editoriale di *Lingua e nuova didattica* (Marzo 1978) circa le tendenze accentratrici del Ministero. Credo invece che la risposta possa provenire da un lavoro di aggiornamento che tenga conto del rapporto scuola-territorio, e dia spazio ad una prospettiva linguistica e sociolinguistica da una parte e interdisciplinare dall'altra: ad un confronto interno, tra esperienze di insegnamento della lingua in contesti socioculturali diversi, e ad un confronto 'esterno' con docenti di materie diverse in situazioni scolari e ambientali simili.

ALCUNI PROBLEMI DI LESSICOLOGIA DIFFERENZIALE  
APPLICATA ALL'INSEGNAMENTO DELL'INGLESE  
AD ALLIEVI ITALIANI:  
I 'FALSE' E 'PARTIAL COGNATES'

di  
WANDA D'ADDIO COLOSIMO  
Roma

Questa breve relazione costituisce uno stralcio da un lavoro più ampio, tuttora in corso, che ha lo scopo di prendere in esame un'area problematica per lo studio delle lingue straniere, rappresentata da quegli elementi lessicali che pur essendo simili nella forma in  $L_1$  e in  $L_2$ <sup>1</sup>, non si corrispondono, o si corrispondono soltanto parzialmente, nel significato. Sono questi i cosiddetti *false cognates*, cioè quelle parole che pur presentando similarità di forma perché originate da una matrice storica comune, si sono evolute nelle due lingue in maniera diversa assumendo significati diversi<sup>2</sup> e quelli che potremmo denominare *partial cognates*<sup>3</sup>, cioè le parole formalmente simili in una  $L_1$  ed in una  $L_2$  che per le stesse ragioni di evoluzione storica, si corrispondono solo parzialmente sul piano semantico.

Nell'insegnamento dell'inglese, come del resto di qualsiasi altra lingua, tali elementi lessicali sono causa di seri problemi per l'apprendimento. La loro similarità di forma

<sup>1</sup>  $L_1$ : lingua materna;  $L_2$ : lingua straniera.

<sup>2</sup> Definiti in francese *faux amis*, tali elementi sono, secondo J.P. Vinay e J. Darbelnet, « ces mots qui se correspondent d'une langue à l'autre par l'étimologie et par la forme, mais qui, ayant évolué au sein de deux langues et, partant de deux civilisations différentes, ont pris des sens différents ». *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*, Paris 1958, p. 71.

<sup>3</sup> La denominazione è nostra.

con la lingua materna potrebbe infatti indurre gli allievi a credere che vi sia anche corrispondenza di significato, il che rafforzerebbe la naturale tendenza di chi studia una nuova lingua a pensare che esista una corrispondenza univoca e diretta tra il lessico di lingue diverse, e che l'apprendimento di quest'ultimo consista soltanto nell'applicare nuove etichette a concetti già noti. Come tutti sappiamo, però, tale corrispondenza univoca non esiste in quanto ogni lingua ha un suo proprio modo, storicamente e culturalmente determinato, di proiettare in determinate forme la realtà extralinguistica.

Nel breve tempo a disposizione, cercherò di delineare alcuni dei problemi principali che sorgono a livello glottodidattico relativamente ai *false* e ai *partial cognates*. La linea di direzione del discorso procederà direttamente dall'inglese onde rispecchiare il logico processo didattico in base al quale i dati dell'osservazione e dell'apprendimento sono sempre e in prima istanza quelli della  $L_2$ .

Per quanto riguarda i *false cognates*, va innanzitutto rilevato che, a prescindere da poche e sporadiche osservazioni contenute nei libri di testo, essi non sono mai stati finora presi in considerazione come problema nell'ambito della elaborazione dei materiali glottodidattici, e ciò anche perché — almeno per quanto riguarda l'inglese — ne mancano inventari esaurienti e soprattutto sistematici. Esistono, è vero, dei manuali che ne offrono delle liste, purtuttavia i *false cognates* non vi vengono distinti come tali ma sono sempre accomunati con i *partial cognates*. Tale mancata distinzione, che è prova della scarsa attenzione finora prestata alla lessicologia differenziale, costituisce uno dei più seri ostacoli alla preparazione dei materiali glottodidattici per quanto riguarda il lessico. Va inoltre osservato che le liste contenute in questi manuali mancano di qualsiasi criterio di classificazione che proceda da basi linguistiche o glottodidattiche. I *false* e i *partial cognates*, come abbiamo già detto, non distinti tra di loro, vi sono presentati secondo un mero ordine alfabetico senza peraltro indicazioni sulla loro frequenza nella lingua di uso corrente o la loro appropriatezza a determinati registri o va-

rietà stilistiche della lingua. In altri termini, tali liste o manuali non sono finalizzati né a descrizioni linguistiche rigorose né ad applicazioni glottodidattiche e pertanto si rivelano scarsamente utili sia per gli autori dei libri di testo che per gli insegnanti.

L'individuazione dei *false cognates* come area lessicale problematica per l'insegnamento di una  $L_2$  pone di fatto alcuni seri problemi didattici come, per esempio, la quantità in cui essi andrebbero scelti ed introdotti in un determinato corso linguistico e la loro distribuzione (o 'gradazione') nel quadro del carico lessicale globale del corso stesso. Ciò vuol dire che le note operazioni glottodidattiche di 'selezione' e 'gradazione' del lessico devono tenere conto anche dei problemi di interferenza causati dalle *false similarities* tra  $L_1$  e  $L_2$ . Mancando però testi 'di supporto' seriamente ordinati a questo proposito, ci si trova oggi, per quanto riguarda i *false cognates*, di fronte ad un problema non facile da risolvere.

Se l'area dei *false cognates* riveste grande importanza nella glottodidattica per le ragioni che sono state finora esposte, quella dei *partial cognates* è forse ancora più cruciale per l'apprendimento. In essa si rispecchiano infatti le generali difficoltà dell'apprendimento del lessico di una  $L_2$  dovute al diverso modo in cui ogni lingua proietta in superficie l'interpretazione della realtà extralinguistica, con l'ulteriore difficoltà della similarità di forma che, com'è noto, può indurre gli allievi a false generalizzazioni a livello semantico. Incoraggiati infatti dalle simiglianze formali e dalla parziale corrispondenza di significati, gli allievi potrebbero formulare delle false ipotesi circa equivalenze totali che in effetti si verificano assai raramente tra una  $L_1$  e una  $L_2$ .

Com'è noto, infatti, le corrispondenze parziali tra forme affini nella  $L_1$  e nella  $L_2$  — e ciò vale anche per tutti gli altri elementi lessicali — sono dovute principalmente al fenomeno della polisemia che riguarda la grandissima maggioranza dei lessemi<sup>4</sup>. Le difficoltà di apprendimento

<sup>4</sup> Gli elementi lessicali monosemici sono in ciascuna lingua di

si verificano proprio per la polisemia che le forme lessicali presentano in ciascuna lingua, polisemia che sarà inevitabilmente disimmetrica tra  $L_1$  e  $L_2$ , per le ragioni storiche e culturali cui abbiamo prima accennato.

Consideriamo, a titolo di esempio, la polisemia di un elemento lessicale quale l'inglese *character* e vediamo le disimmetrie di corrispondenza con la forma ad esso affine in italiano, *carattere*. *L'Oxford Learner's Dictionary of Current English*, che abbiamo preso come testo di riferimento per questa indagine, riporta i sensi seguenti:

- 1) Mental or moral nature; all those qualities which make one person or race of people different from another person or race of people.
- 2) All those qualities that make a thing what it is and different from other things.
- 3) Moral strength.
- 4) A person who is well-known; a person in a play or a book; a person who does something unusual.
- 5) A description of a person's qualities and abilities; a letter written by an employer about a person who has worked for him.
- 6) Name; reputation.
- 7) A letter, figure, sign or mark used in writing or printing.

L'italiano *carattere* presenta dei sensi che corrispondono a quelli 1), 2), 3), 7), dell'inglese *character* — anche se la lingua italiana dispone di altri sinonimi o parasinonimi per esprimere questi concetti — mentre non presenta corrispondenza con i sensi 4), 5), 6) i quali andrebbero resi in modo diverso<sup>5</sup>.

Come ulteriori esempi di polisemia disimmetrica tra italiano e inglese, si vedano anche lessemi come *argument*,

numero abbastanza ristretto. Essi sono caratteristici soprattutto del linguaggio tecnico e scientifico.

<sup>5</sup> Gli elementi corrispondenti in italiano in questi casi saranno ovviamente più d'uno e saranno spesso determinati dal contesto. Va comunque sottolineato che per una seria analisi differenziale del problema, le definizioni vaghe ed approssimative dei dizionari sono poco utili e spesso fuorvianti. Un'analisi del genere andrebbe infatti condotta in termini di sememi o di analisi componenziale. Il taglio generale del discorso qui adottato non ci consente tuttavia di addentrarci in un'analisi del genere.

che corrisponde alla forma affine dell'italiano *argomento* soltanto per i sensi di 'argomentazione'; 'ragione'; 'motivo'; ma se ne differenzia per i sensi di 'discussione'; 'dibattito'; 'disputa'; 'controversia'<sup>6</sup>, o come *appointment* che corrisponde all'italiano nel senso di *appuntamento* ma non in quello di 'carica', 'posto', 'nomina'.

Come abbiamo visto, i problemi posti dalla polisemia degli elementi lessicali sono cruciali per un'analisi differenziale del lessico di una  $L_1$  e di una  $L_2$  che stabilisca criteri di confronto effettivamente utili per la preparazione dei materiali didattici. Molto poco o quasi nulla, tuttavia, è stato finora fatto in questo senso ed il problema resta quindi ancora aperto.

In base ad una prima tentativo esplorazione di questa area di indagine, vorremmo qui appresso esporre alcuni casi di difficoltà che ci sembra i nostri allievi potrebbero incontrare.

I. - *Un elemento lessicale dell'inglese presenta dei sensi in più rispetto ad un elemento dell'italiano ad esso affine formalmente e semanticamente.*

In questo caso, gli allievi italiani potrebbero incorrere in alcuni tipi di errori generalizzando i sensi che nelle due lingue si corrispondono ed estendendoli ai sensi che in esse si differenziano. Ciò vale soprattutto sul piano della comprensione laddove il contesto non sia sufficientemente disambiguante. Prendendo infatti come esempio il caso già menzionato di *character* (che è appunto un elemento lessicale che presenta, rispetto all'italiano, dei sensi in più) l'allievo potrebbe male intendere frasi come le seguenti:

*My servant came to me with a good character*

e

*He has an excellent character for honesty*<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> L'italiano presenta a sua volta anche altri sensi, come, per es. quello di 'materia di un discorso', 'tema'.

<sup>7</sup> Tali frasi sono riportate dal *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford, University Press, 1960.



II. - *Un elemento lessicale dell'inglese presenta dei sensi in meno rispetto ad un elemento dell'italiano ad esso affine formalmente e semanticamente.*

Anche in questo caso, gli allievi italiani potrebbero commettere errori generalizzando i sensi corrispondenti nelle due lingue. Si veda ad esempio il sostantivo *campaign* che corrisponde all'italiano nel senso di « iniziativa di una certa durata intesa al raggiungimento di un particolare scopo » (es. elettorale, pubblicitaria, di stampa, ecc.) o nel senso di « ciclo di operazioni militari, caratterizzate da compiutezza d'insieme nel tempo e nello spazio »<sup>8</sup>. Esso tuttavia non corrisponde all'italiano *campagna* come « ampia distesa di terreno aperto [...] coltivato e coltivabile, lontano dai grossi centri abitati »<sup>9</sup>.

Gli allievi potrebbero quindi essere indotti in errori di comprensione laddove il contesto non sia sufficientemente disambiguante, o in errori di produzione dovuti all'estensione del senso di *campaign* a quello italiano di *campagna* intesa come « ampia distesa di terreno aperto [...] coltivato o coltivabile, lontano dai grossi centri abitati ».

III. - *Un elemento lessicale dell'inglese, pur corrispondendo formalmente e semanticamente ad un elemento dell'italiano, se ne differenzia perché ha un uso più ristretto a livello di registri specialistici.*

È questa una distinzione che riguarda soprattutto la pertinenza di un dato elemento lessicale a determinati registri di lingua, pertinenza che presenterà delle differenze tra  $L_1$  e  $L_2$ . Se esaminiamo infatti il termine lessicale inglese *vendor* rispetto alla sua forma affine in italiano, *venditore*, vedremo come il primo ha un uso ristretto e pertinente soprattutto a registri giuridico-legali, mentre l'italiano *venditore* ha un uso assai esteso. L'allievo italiano

<sup>8 e 9</sup> Tali sono le definizioni date nel *Vocabolario della lingua italiana* di Zingarelli, Bologna, Zanichelli, 1970.

potrebbe quindi incorrere nell'errore di generalizzare l'uso di questo termine impiegandolo nella lingua corrente, al posto di *seller* o *shop-keeper* in contesti cui esso non è appropriato<sup>10</sup>.

IV. - *Un elemento lessicale dell'inglese, pur avendo dei sensi in comune con un elemento formalmente affine dell'italiano, se ne differenzia per il senso 'traslato' o 'figurato'.*

Ad esempio, l'aggettivo inglese *meagre* non corrisponde a tutti gli usi dell'italiano *magro* perché ha soltanto il senso figurato di 'scarso', 'non sufficiente', come in « meagre wages », « a meagre meal », « meagre information »<sup>11</sup>. L'italiano *magro* ammette invece sia il senso puramente fisico che il senso 'figurato', come in « un viso magro », « una persona magra », « un magro pasto », « una magra soddisfazione ».

Gli allievi potrebbero allora incorrere in errori di produzione usando *meagre* in senso fisico laddove esso non è appropriato invece dell'aggettivo inglese *thin*.

A questo punto, ci si scontra con un altro importante problema che si interseca con quello della disimmatura a livello polisemico in un'analisi comparativa del lessico di una  $L_1$  e di una  $L_2$ . È questo il problema delle *restrizioni di co-occorrenza* che operano sull'asse sintagmatico della lingua. Rifacendoci al caso di *meagre*, testé esaminato, va infatti osservato che, pur esistendo, relativamente all'ita-

<sup>10</sup> Naturalmente tali errori di produzione si verificheranno soprattutto nei casi in cui l'allievo sarà esposto a contesti in cui tale termine ricorre con una certa frequenza. È questo il rischio che si corre quando l'insegnamento di una  $L_2$  opera su contesti indiscriminati e non scelti in base ad obiettivi precisi di insegnamento linguistico finalizzato a scelte comunicative o espressive.

<sup>11</sup> Ci riferiamo qui all'uso di *meagre* nella lingua corrente. Ne esiste infatti un uso più ristretto e raro in varietà linguistiche formali in cui esso vale anche 'magro' in senso fisico, come in « a meagre face ».

liano *magro*, corrispondenza nell'uso 'traslato' o 'figurato', i due elementi non si corrispondono nelle due lingue riguardo alle loro possibilità di combinazione con i nomi. « A meagre attendance » corrisponde infatti all'italiano « scarsa affluenza », così come « magri risultati » saranno in inglese « poor results ». E tali esempi potrebbero continuare.

Il problema delle restrizioni di co-occorrenza si aggiunge quindi a tutte le altre cause che determinano le difficoltà di apprendimento del lessico in una lingua straniera. È pur vero che un'analisi comparativa 'scientifica' a questo livello appare oggi come un compito immane. È purtuttavia confortante il fatto che, relativamente ai testi letterari, si conducano analisi che tentano di stabilire le co-occorrenze di determinati elementi lessicali in determinati testi, sia pure a fini diversi da quelli della glottodidattica. Allo stato attuale delle cose, comunque, basti prendere coscienza di tali problemi nelle loro implicazioni glottodidattiche, sia per quanto riguarda la preparazione dei libri di testo che per quanto riguarda i gravosi problemi della valutazione<sup>12</sup>.

Abbiamo finora evidenziato alcuni problemi che sorgono in base alla polisemia disimmetrica ed alle restrizioni di co-occorrenza tra  $L_1$  ed  $L_2$ , particolarmente per l'inglese e per l'italiano. L'analisi da noi finora condotta ha inoltre individuato alcune altre possibili zone di difficoltà che potrebbero presentarsi nell'apprendimento del lessico di una lingua straniera, e che esporremo qui di seguito. Siamo consapevoli che i casi che presenteremo aspettano ancora una categorizzazione sistematica e gerarchicamente ordinata. A tale livello provvisorio di analisi pensiamo che, in una situazione di apprendimento, potrebbero essere importanti le seguenti aree problematiche:

<sup>12</sup> Nell'ambito della valutazione va osservato che molto spesso gli allievi vengono penalizzati per improprietà lessicali dovute appunto all'impiego errato di certi termini in base alle restrizioni di co-occorrenza. Ciò sarebbe giustificabile se di tali problemi si avesse effettivamente coscienza a livello didattico, il che, purtroppo, accade assai raramente nella realtà delle nostre scuole.

A - *Forme simili nella  $L_1$  e nella  $L_2$  che, pur avendo dei sensi in comune, presentano anche sensi diversi che si riferiscono ad elementi di cultura diversi nelle due lingue.*

Ad esempio, l'inglese *terrace*, oltre ai sensi corrispondenti in italiano (terrazza/terrazzo), si riferisce anche ad una particolare disposizione delle case inglesi che per la cultura italiana non ha riscontro nella realtà esterna e quindi non ha proiezione lessicale. Ne potrebbero derivare, quindi, errori di comprensione.

B - *Assenza di corrispondenze sistematiche a livello semantico tra elementi lessicali formalmente simili nelle due lingue e loro derivati.*

Si dà spesso il caso che nei derivati sia da *false* che da *partial cognates*, il quadro corrispondenza/non corrispondenza a livello semantico presenti dei mutamenti. Ad esempio, il verbo *to accommodate* 'è' rispetto all'italiano *accomodare*, un *false cognate*, ma l'aggettivo *accommodating*, che da esso deriva, corrisponde all'italiano *accomodante*. Così pure, il verbo *to construct* è usato sia in senso materiale che figurato e quindi ha larghe zone di corrispondenza con l'italiano *costruire*, anch'esso usato nei due sensi. Tuttavia, il suo derivato *constructor*, nominale agentivo, ammette soltanto il senso materiale di *costruttore*. Tale problema potrebbe causare sia errori di comprensione che errori di produzione.

C - *Non corrispondenza nella costruzione riflessiva tra verbi inglesi e verbi riflessivi intransitivi italiani*<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Adottiamo qui provvisoriamente la definizione di « verbi riflessivi intransitivi » contenuta nel testo di M. Regula-J. Jernej, *Grammatica italiana descrittiva*, Bern und Munchen Francke Verlag, 1975, p. 194, pur non ritenendola sufficientemente chiara in quanto essa si riferisce anche a verbi decisamente 'pseudo-riflessivi'.

Sempre prendendo in considerazione elementi lessicali formalmente e semanticamente affini tra le due lingue, va notato che molti dei verbi inglesi corrispondenti ai cosiddetti verbi riflessivi intransitivi italiani non ammettono, a differenza di questi ultimi, l'uso del pronome riflessivo. Ad esempio, *to develop* corrisponde all'italiano sia nel senso di 'sviluppare' che di 'svilupparsi'. Lo stesso vale per '*to change*' che significa sia 'cambiare' che 'cambiarsi' o per '*to move*' che corrisponde sia a 'muovere' che a 'muoversi'.

Tale assenza di distinzione in inglese è per gli allievi italiani causa di seri errori sia a livello di produzione che a livello di riconoscimento.

I problemi finora esposti presentano varie ed importanti implicazioni sul piano glottodidattico che, a prescindere dalle particolari difficoltà finora attraverso di essi evidenziate, vanno riportate ad alcune considerazioni di fondo riguardo all'insegnamento del lessico di una lingua straniera.

Com'è a tutti noto, nella glottodidattica odierna, si è prevalentemente insistito sull'insegnamento delle strutture grammaticali relegando il problema del lessico in secondo piano. La giustificazione di ciò sarebbe che mentre l'apprendimento delle strutture ha carattere 'produttivo' quello del lessico non si presterebbe a generalizzazioni ma consisterebbe nell'apprendimento di ogni singolo elemento lessicale.

Tale tendenza appare assai discutibile innanzitutto perché anche il lessico ha una sua struttura sistematica — sia pure di ordine diverso rispetto a quella della grammatica — (ed è quindi suscettibile di alcune generalizzazioni), ed anche perché senza un possesso esteso del lessico, non si può adeguatamente né capire né usare una lingua.

In effetti, tutte le metodologie glottodidattiche, da quella tradizionale 'grammaticale traduttiva' ai più recenti metodi 'situazionali' o 'funzionali' non sembrano affrontare questo problema con la dovuta attenzione. Se l'insegnamento tradizionale procedeva in molti casi per liste di vocaboli da memorizzare, di cui veniva data una traduzione per lo più univoca, i metodi moderni orientati verso la

comunicazione insegnano il lessico — particolarmente nei primi livelli di apprendimento — esclusivamente in riferimento ad immagini/oggetti/azioni. Nell'uno e nell'altro caso si tende a stabilire un nesso diretto ed univoco tra i segni linguistici della  $L_1$  e quelli della  $L_2$ . Prescindendo qui dall'efficacia globale dell'uno o dell'altro metodo, va notato che ciascuno di essi accentua la particolare tendenza di chi apprende una lingua straniera a pensare che apprendere il lessico di una nuova lingua equivalga ad applicare etichette diverse a concetti uguali.

È indiscutibile comunque che, ad un primo stadio di presentazione di una lingua straniera, sia necessario ricorrere a tecniche estensive, dimostrative e rappresentative che evitino il tramite della lingua materna, e di ciò va reso atto ai moderni metodi situazionali che operano su contesti di situazione simulanti la lingua viva. Purtroppo, allo stato attuale delle cose, non sembra che, almeno per quanto riguarda l'insegnamento del lessico, si vada oltre questo livello di presentazione 'immediata'.

In altri termini, non si prevedono esplicitamente delle tappe successive per sviluppare la coscienza lessicale degli allievi facendo loro intuire i rapporti che legano le parole tra di loro ed il modo in cui esse rispecchiano la realtà extralinguistica. Ne deriva che l'insegnamento del lessico non riveste alcuna sistematicità, né a livello delle tecniche didattiche né a quello — indispensabile — di riflessione sulla lingua<sup>14</sup>.

In base alle considerazioni sin qui fatte relativamente ad un'area lessicale problematica per chi studia una  $L_2$  come quella dei *false e partial cognates*, sembra invece emergere la necessità di basare l'insegnamento non soltanto sulla dimostrazione dei significati lessicali evidenziabili da

<sup>14</sup> Riteniamo infatti che nell'*iter* di apprendimento siano necessari momenti di riflessione sui fenomeni linguistici per approfondire il senso della lingua, sia materna che straniera, e sistematizzare le conoscenze acquisite. Ci sembra anche indispensabile che la riflessione verta soprattutto sul confronto tra  $L_1$  e  $L_2$  per evidenziare e sistematizzare le differenze e le similarità delle due lingue.

un contesto di situazione immediato, ma anche di prevedere una ripresa *ciclica* degli elementi già incontrati per presentarne via via i vari usi contestuali e la polisemia sempre nel quadro dei loro rapporti denotativi e connotativi con la realtà esterna.

Questa impostazione didattica non potrà prescindere da un'analisi linguistica differenziale o contrastiva la quale, oltre a fornire il necessario supporto scientifico all'elaborazione dei materiali, servirà anche ad orientare l'opera degli insegnanti consapevoli.

## NOTA BIBLIOGRAFICA

- Besse H., « Problèmes du sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », in *Langue Française*, VIII (1970).
- Boillot F., *Le vrai ami du traducteur, anglais-français et français-anglais*, Paris, Oliven, 1956.
- Cortese De Bosis A., *Ostacoli della lingua inglese moderna*, Signorelli, Roma s. d.
- Galisson R., « Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger », in *Études de Linguistique Appliquée*, XI (1973).
- Greimas A. J., *Du Sens*, Paris, Editions du Seuil, 1970.
- Lado R., *Linguistics Across Cultures - Applied Linguistics for language teachers*. Ann. Arbor, Michigan U. P., 1957.
- Koessler e M. Derocquigny J., *Les Faux Amis ou les pièges du vocabulaire anglais*, Paris, Vuibert, 1961.
- Mackey W. F., *Language Teaching Analysis*, London, Longmans, 1957.
- Rossetti C., *Tranelli dell'inglese*, Milano, Le Lingue Estere, 1936.
- Vinay J. P. e Darbelnet J., *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. Paris, Didier, 1958.

TEORIE LINGUISTICHE, GRAMMATICHE  
E INSEGNAMENTO

di  
ANNA CILIBERTI  
Roma

SUNTO: Il presente lavoro è basato sull'analisi di alcune grammatiche, fra cui in particolare:

Francis, N., *The Structure of American English*, New York, The Ronald Press Co., 1954.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J., *A Grammar of Contemporary English*, London, Longmans, 1972.

Leech, G., Svartvik, J., *A Communicative Grammar of English*, London, Longmans, 1975.

Esse esemplificano diversi tipi di grammatiche: grammatiche 'teoriche', grammatiche 'linguistiche', grammatiche 'pedagogiche'. L'individuazione di queste tre categorie costituisce il primo punto trattato. Il secondo punto riguarda il problema della coerenza teorica richiesta ad una grammatica pedagogica. Nel terzo punto, infine, rispondo — in modo parziale — alla domanda: quale grammatica pedagogica per quale scopo di insegnamento?

1. *Tipi di grammatiche.*

Il termine 'grammatica' è notoriamente un termine ambiguo. Ma esso è ambiguo non soltanto perché può fornire risposte diverse alla domanda: cos'è una grammatica?, una forma di riflessione su alcuni aspetti del linguaggio, uno studio della norma linguistica, una teoria della competenza linguistica? (Parisi-Antinucci, 1973). Esso è ambiguo anche in quanto una grammatica può essere posta ad usi diversi, può essere cioè indirizzata a gruppi differenziati di lettori per soddisfare bisogni particolari. Prenderemo qui in considerazione questo secondo tipo di ambiguità, determinata

dalla diversità di obbiettivi, e dunque di pubblico, da raggiungere. In base a queste due caratteristiche e ad altre aggiuntive da esse dipendenti — quali il quadro di riferimento teorico, l'estensione o ambito descrittivo, e la lingua descritta — è possibile individuare tre tipi di grammatiche: le grammatiche 'teoriche', le grammatiche 'linguistiche' e le grammatiche 'pedagogiche'.

Analizziamo ora uno alla volta i tre tipi di grammatiche, partendo dagli obiettivi che esse si pongono.

Un primo obiettivo — che dà luogo alle cosiddette 'grammatiche teoriche' — è quello di mostrare la validità di una particolare teoria o aspetto di una teoria e, eventualmente, di invalidare altri modelli alternativi. Da questo obiettivo e dal fatto che tali grammatiche si rivolgono ad un pubblico di linguisti o di studenti di linguistica, derivano le altre caratteristiche: l'ambito descrittivo sarà in genere parziale — si tratta spesso di frammenti di analisi di una lingua; il quadro teorico sarà coerente; la lingua descritta — o gli aspetti della lingua descritta — potrà essere quella del linguista o qualsiasi altra.

Un esempio di questo tipo di grammatica è costituito da N. Francis *The Structure of American English*, del 1954. Scopo del libro è quello di costituire un corso introduttivo della struttura dell'inglese per un pubblico di studenti di linguistica. Il tentativo dichiarato è « to bring together in one place a synthesis of current linguistic knowledge ». Il livello fondamentale di descrizione — coerentemente con l'indirizzo predominante degli studi linguistici di quegli anni in America — è quello delle classi delle parole, o parti del discorso, nell'ambito dei *patterns* sintattici. L'assunto di partenza è che ogni differenza di significato ha un correlato strutturale. Si procede dall'unità minima — il suono — sino all'unità massima — la frase. Si passa così dai primi tre capitoli dedicati alla fonetica, alla fonemica e alla morfofonemica, alla parte centrale del libro, quella cioè dedicata alla 'grammatica', che viene suddivisa in: a) parti del discorso; b) strutture sintattiche; c) frasi.

Un secondo tipo di obiettivo per una grammatica è invece quello di rendere esplicite delle conoscenze che il

[2]

lettore già possiede implicitamente in quanto parlante della lingua descritta. Come afferma H. Sweet nella prefazione al suo *The Practical Study of Languages*:

We study the grammar of our own language for other objects than those for which we study the grammar of foreign languages. We do not study grammar in order to get a practical mastery of our own language [...] Nor is grammar of much use in correcting vulgarisms, provincialisms and other linguistic defects. The native language should be studied from the point of view of general grammar. We then learn to compare the grammatical phenomena of our own language with those of other languages [...] so we are better prepared for the divergent grammatical structures of other languages. In this way the study of English grammar is the best possible preparation for the study of foreign languages.

Lastly, grammar satisfies a rational curiosity about the structure and origin of our own and other languages, and teaches us to take an interest in what we hear and utter everyday of our lives. (Sweet 1891, 5-6).

Questo tipo di grammatica — che viene denominata 'grammatica linguistica' o « scholarly grammar » (Corder 1973) — si pone dunque l'obiettivo di sviluppare la sensibilità linguistica, il *Sprachgefühl* dei parlanti di una lingua, o, meglio, di un « educated general public » (Sweet 1891). Inoltre, si propone di soddisfare la loro naturale curiosità riguardo ad un campo di fenomeni come il linguaggio, così pervadente la vita di ogni giorno. L'ambito descrittivo di una tale grammatica è esaustivo: si pensi, oltre alla grammatica, di Sweet, a tutte le grandi *scholarly grammars* inglesi dell'inizio del secolo o del secolo scorso, da quella di Jespersen a quella di Poutsma, che si presentano come veri *reference books*. Quanto alla coerenza teorica, essa passa in seconda linea rispetto a considerazioni di ordine pedagogico. Può infatti rendersi necessario, per motivi di semplicità, chiarezza, comprensibilità, adottare un approccio che potremmo definire multiplo<sup>1</sup>. Non va di-

<sup>1</sup> Come mi ha fatto notare W. D'Addio, è meglio usare il termine 'multiplo' che non il termine 'eclettico' che ha assunto da noi connotazioni negative di 'incoerente', 'pragmatico'.

[3]

menticato in proposito che il destinatario è un pubblico di non esperti, anche se *educated*.

Un esempio contemporaneo di questo tipo di grammatica è costituito dalla seconda grammatica da noi esaminata, quella di Quirk et al., *A Grammar of Contemporary English*, primo risultato del Survey of English Usage. Quest'ultimo cominciò ad operare circa 20 anni fa con lo scopo di:

compiling a 'Descriptive Register' which would provide adequate information for precise, objective and comprehensive statements to be made describing the *majority* of English constructions and the conditions under which they and their variants naturally occur. (Quirk 1968, 5).

Ed, infatti, *A Grammar of Contemporary English* è forse la descrizione grammaticale più esaustiva dell'inglese contemporaneo che si possedeva, basata sull'uso sia orale che scritto, così come essi sono studiati dal Survey. Secondo gli autori, si tratta di una descrizione della grammatica « [...] of educated English current in the second half of the 20th century in the world's major English-speaking communities » (Quirk et al. 1972, V).

Il fine è strettamente descrittivo e gli autori non aderiscono a nessuna specifica teoria linguistica. La Grammatica combina infatti aspetti di linguistica tradizionale e di linguistica moderna. Come affermano gli autori: « [...] our grammatical framework has drawn heavily both on the long-established tradition and on the insights of several contemporary schools of linguistics » [...] « we subscribe to no specific one of the current or recently formulated linguistic theories » (Quirk et al. 1972, VI).

Così — per dare un esempio di questa mescolanza di approcci — la frase è analizzata dapprima secondo la tradizionale suddivisione in soggetto e predicato. Quest'ultimo è poi ulteriormente scomposto in ausiliare e operatore da un lato e predicazione dall'altro. La suddivisione è fatta per rendere conto di come sono formate le frasi interrogative e negative, certi tipi di enfasi, ecc. (Ivi 35). Ma,

subito dopo. viene proposta una suddivisione alternativa della fase in 5 elementi che sono, come viene affermato, « [...] for the most part obviously distinct »: soggetto, verbo, complemento, oggetto, e avverbiale (Ivi 35, 36).

Di tipo didattico, e, questa volta anche pratico piuttosto che astratto, è anche l'obiettivo delle grammatiche pedagogiche per l'insegnamento di una lingua straniera. Il loro scopo è infatti quello di presentare 'i fatti' della lingua oggetto di studio in modo tale da facilitarne l'apprendimento. Come afferma Noblitt:

« A pedagogical grammar is a formulation of the grammar of a foreign language with the objective of the acquisition of that language ». (Noblitt 1972, 316). O, come afferma E. Roulet: « [...] pedagogical grammars [...] take into account the acquisition and use of the language as an instrument of communication ». (Roulet 1976, 197).

Non tutti i linguisti applicati danno una analoga definizione di grammatica pedagogica né concordano su quello che essa contiene o dovrebbe contenere. P. Corder, ad esempio, sostiene che una grammatica pedagogica è caratterizzata dal suo « approach to facts ». Ma, « [...] there are many more ways of making facts available to learners than simply stating them in a propositional calculus or a collection of rules » (Corder 1973, 168). Questo approccio caratterizzante può manifestarsi in ogni tipo di materiale: da un insieme di esercizi o di brani di lettura, ad esempio, — e in questi casi la grammatica pedagogica viene a coincidere con il libro di testo — così come da una grammatica nel senso tradizionale del termine.

Nonostante le differenze, tutte le definizioni che si trovano nella letteratura contengono comunque l'idea che una grammatica, per essere pedagogica, deve presentare i fatti della lingua in modo tale da facilitarne l'apprendimento, in modo tale da renderli, appunto, accessibili al discente. Non si richiede ad una grammatica pedagogica aderenza verso una o un'altra teoria linguistica, non si richiede che sia *model centred*, bensì che adoperi tutti i mezzi a disposizione per rendere chiari ai discenti i vari problemi

linguistici. Si chiede, cioè, che sia *problem centred* (Hüllen 1972, 370).

Un esempio di tale tipo di grammatica è costituito da *A Communicative Grammar of English*, scritto da due dei coautori di *A Grammar of Contemporary English*. Nella prefazione si legge che la grammatica è indirizzata a studenti stranieri di livello avanzato che abbiano già studiato la grammatica inglese in una forma o un'altra, ma che vogliono usufruire di una prospettiva nuova sull'argomento « [...] which relates grammatical structure systematically to meanings, uses and situations » (Ivi 10). La parte centrale del libro è infatti costituita da un capitolo intitolato « Grammar in use », che mette in relazione differenti tipi di significato con una gerarchia di unità grammaticali. Così, ai significati 'nozionali' o 'concettuali', cioè « the basic meanings categories of grammar » (Ivi 16), quali 'numero', 'quantità', 'tempo', 'modo', ecc. corrisponde sul versante delle unità formali, la parola o il sintagma; ai significati che si riferiscono alla « comunicazione logica » (Ivi 12) e che comprendono categorie quali 'affermazione', 'domande', 'risposte', 'rifiuti', ecc., l'unità formale frase; ai tipi di significato esprimenti le relazioni tra parlanti e ascoltatori e comprendenti categorie quali 'emozioni', 'modalità', e 'atteggiamenti' corrisponde l'enunciato; e, infine, ai significati collegati con lo 'stile e il discorso' (« meanings in connected discourse » (Ivi 13), corrisponde l'unità testo.

Non è nostra intenzione in questa sede discutere la correttezza o opportunità di certe scelte teoriche. Quello che ci preme mettere in rilievo è il tentativo degli autori di aiutare gli allievi a capire il funzionamento della lingua che studiano, offrendo loro, in ordine sistematico, tipi differenti di significati e modi diversi di organizzarli. Sempre a scopo didattico, facilitativo, il libro offre allo studente anche un compendio grammaticale ordinato alfabeticamente da consultare per una spiegazione di termini e categorie usati nella *grammar in use*.

## 2. Rapporto tra grammatiche pedagogiche e insegnamento, e teorie linguistiche.

Per caratterizzare le grammatiche pedagogiche rispetto a quelle teoriche abbiamo brevemente accennato al rapporto tra le due. Cercheremo ora di aggiungere alcune osservazioni di carattere generale sul problema dell'applicazione di modelli teorici alla costruzione di grammatiche pedagogiche e, soprattutto, sul problema della coerenza teorica richiesta ad una grammatica pedagogica.

Noteremo innanzi tutto che le esigenze della teoria linguistica non coincidono con quelle di una descrizione per l'insegnamento. Chomsky affermava che, per essere adeguata, la teoria linguistica deve soddisfare due esigenze: far uso di un metalinguaggio formale, di tipo logico-matematico, che possa enumerare esplicitamente le frasi grammaticali di una lingua — dove 'formale' sta ad indicare il riferimento alle forme della lingua (fonemi, parole, sintagmi) e non al loro significato (Puglielli 1977, 20) — e postulare dei livelli di struttura sufficientemente astratti da fornire generalizzazioni importanti. Come appare subito chiaro, queste esigenze si scontrano con le esigenze della glottodidattica che, nella costruzione di grammatiche, dovrà tenere conto di criteri quali la comprensibilità e la chiarezza, dovrà postulare livelli descrittivi superficiali, non potrà trascurare il piano del significato, dovrà fornire regole d'uso delle forme linguistiche. Ciò che interessa il glottodidatta, inoltre, è chiedersi se le regole postulate dalla teoria corrispondono alle strategie di apprendimento e se l'ordine delle regole, fornito dalla grammatica, corrisponde all'ordine di apprendimento (Roulet 1976, 201). Il glottodidatta lavorerà, in breve, *attorno* alla teoria, ne userà alcuni concetti ma non altri. Come afferma in un articolo dal titolo suggestivo la R. Lakoff: « Linguistic theory and the real world »:

If he (the applied linguist) is clever and a good teacher, and a sensitive linguist, he will work around the theory, pay it lip service, use some concepts from it but not others, and thus be



successful in his efforts despite the theory that is supposed to be his salvation. (Lakoff 1975, 309).

Una applicazione rigida di un modello linguistico può portare a delle assurdità sul piano metodologico. Si pensi ad esempio ad un libro molto conosciuto in Italia negli anni Sessanta e tuttora in uso presso alcune scuole, il *Corso d'inglese parlato*, scritto sotto la direzione di Paul Roberts e, che segue molto da vicino il « Syntactic Structures » di Chomsky. Lo schema seguito dagli autori è infatti quello della prima versione della grammatica generativa, secondo cui i componenti della grammatica sono le regole di riscrittura — che indicano come vengono generate le frasi nucleari — e le regole trasformazionali — che operano cambiamenti sulle strutture di base. Per seguire lo schema chomskiano rigidamente, gli autori pensano di dover esaurire la presentazione di tutte le possibili *kernel sentences* prima di passare alle trasformazioni<sup>2</sup>. Lo studente impara così a dire, ad es., « Mary may have been going away » (Roberts 1963, 111) prima di dire « Is this the station? » (Ivi 142) o « John has not seen it » (Ivi 153).

A volte gli autori di grammatiche pedagogiche pensano di essere in linea con una certa teoria perché ne seguono l'apparato formale. Così sfruttano, ad esempio, la nozione di trasformazione senza chiedersi se le regole di trasformazione, così come sono formulate nella teoria standard, esprimono generalizzazioni rilevanti per l'allievo, se cioè lo aiutano veramente a capire che cosa differenzia, ad esempio, l'uso dell'attivo da quello passivo.

La grammatica pedagogica, in conclusione, non deve giungere alle ultime conseguenze descrittive: essa deve essere coerente a livello di scelte teoriche linguistiche generali. Così, per rimanere nell'ambito della teoria generativo-trasformazionale, uno dei suoi aspetti più cruciali riguarda

<sup>2</sup> È vero che i dialoghi, anche quelli iniziali, contengono frasi interrogative e negative, ma queste vengono apprese globalmente, senza essere spiegate né esercitate.

il suo razionalismo, una delle sue assunzioni più importanti — come è stato più volte rilevato — è il suo affermare la natura logica della lingua e della mente umana. Ma, spesso, metodi e grammatiche che si rifanno, dichiaratamente, a questa teoria non sembra tengano conto della portata di questi assunti. In altre parole, è la posizione razionalista della teoria generativo-trasformazionale ciò che interessa soprattutto il linguista applicato. L'accettazione di tale posizione ha delle conseguenze ben precise sul piano generale del metodo di insegnamento e della costruzione di grammatiche, e su quelli della costruzione di libri di testo e dei tipi di esercitazioni proposte alla classe. Ponendo al centro del processo di apprendimento un discente attivo e consapevole, tale posizione rifiuta una metodologia di tipo strutturale-comportamentista, adotta un approccio deduttivo ed esplicito all'insegnamento della grammatica, privilegia tipi di attività quali il *problem-solving* — che portano alla scoperta della regola, piuttosto che forme di pratica meccanica basate sulla ripetizione e sull'imitazione e che prescindono dal significato. (Cfr. J. Dakin, 1973).

Per concludere questo punto, mi sembra dunque che la coerenza di una grammatica pedagogica nei riguardi di una teoria linguistica vada vista più in riferimento ai presupposti teorici generali che non ai particolari descrittivi. Inoltre, una grammatica pedagogica deve integrare gli apporti teorici derivanti dalla teoria linguistica con quelli offerti da discipline connesse con l'apprendimento e l'insegnamento. Come afferma W. Hüllen, i presupposti teorici di una grammatica pedagogica « [...] are mainly set up by the conditions of language learning and teaching. This brings in facts of psycholinguistics and contrastive linguistics » (Hüllen 1972, 382). La teoria dell'insegnamento linguistico — come teoria autonoma — deve riconoscere le sue priorità. (Cfr. Stern, 1973). Ciò non è sempre accaduto. Quando la linguistica era soprattutto fonetica, lo divenne anche l'insegnamento. La linguistica si interessò alla sintassi trascurando il lessico, e lo stesso accadde per l'insegnamento. Oggi assistiamo ad un cambiamento di enfasi negli studi linguistici: l'interesse prevalente è rivolto alla

semantica e alla pragmatica. Lo stesso spostamento si sta verificando nell'insegnamento: si sta passando cioè, da un insegnamento centrato sul sistema linguistico ad un insegnamento degli usi sociali cui tale sistema è posto. Questo spostamento di enfasi, per altro assolutamente positivo, non deve però condurci, come in passato, ad una posizione di dipendenza acritica nei riguardi della teoria linguistica.

### 3. *Grammatica pedagogica e obbiettivi di insegnamento.*

Giungiamo così al terzo punto trattato, quello riguardante il problema della scelta della grammatica pedagogica.

Sebbene le grammatiche pedagogiche non siano, come abbiamo detto, necessariamente del tutto coerenti con una teoria linguistica particolare, esse tendono però almeno a seguire un determinato approccio. Ai fini della nostra discussione sarà sufficiente distinguere due tipi di approccio, uno 'formale'<sup>3</sup> ed uno 'funzionale', che partono cioè, rispettivamente, da una concezione di lingua come sistema astratto e da una concezione di lingua come fenomeno comunicativo. In altre parole, ci sono due aspetti basilari della comunicazione linguistica: le scelte che il parlante fa riguardo a cosa dire — il messaggio — e i meccanismi e le strutture che ha a disposizione per esprimere tale messaggio. Quale grammatica sceglieremo dunque, una grammatica del sistema linguistico o una grammatica delle scelte comunicative? In un corso di lingua a carattere generale, di livello elementare, ad esempio, sceglieremo una grammatica basata sulle strutture in quanto, come si sostiene, tale livello deve essere dedicato all'acquisizione dei « fatti primari della lingua » e dunque la grammatica deve fornirci un repertorio finito di strutture formative? (Cfr. Noblitt, 1972). E ad un livello avanzato di insegnamento,

<sup>3</sup> 'Formale' va qui inteso non nel senso chomskiano del termine, cioè, 'che esclude il significato', bensì nel senso di 'che riguarda la lingua come sistema'.

sceglieremo invece una grammatica di tipo comunicativo dato che i fatti concernenti la lingua come sistema sono stati acquisiti e ci si può dunque occupare della comunicazione?

Si tratta di domande molto attuali e dibattute e altre se ne potrebbero e dovrebbero aggiungere<sup>4</sup>. Mi soffermerò qui brevemente solo sul problema della scelta di una grammatica pedagogica per un corso a carattere generale.

Quando pensiamo a una grammatica intendiamo, in sostanza, una serie di generalizzazioni, classi, regole, che ci permettono di formarci un'idea globale e finita dei fenomeni di una lingua. Per molto tempo si è pensato che tali fatti o fenomeni fossero solo di natura grammaticale, cioè formale. Ci si rende conto oggi, invece, che, se guardiamo alla lingua come ad un sistema di comunicazione, abbiamo bisogno anche di altri tipi di generalizzazioni, categorie, regole. Si tratta di quelle che, seguendo D. Hymes (1971), potremmo chiamare « regole d'uso ». Non possediamo ancora delle grammatiche dell'uso, ma cominciano ad apparire i primi tentativi di 'grammatiche comunicative' — come quella di Leech e Svartvik precedentemente discussa — che seguono un approccio funzionale. Ci sono ancora molte difficoltà da superare in un approccio di questo tipo. Non sappiamo quali siano le funzioni di una lingua né disponiamo di categorie che ce le descrivano sistematicamente. Non abbiamo cioè una gerarchia di funzioni superordinate e subordinate dei sistemi di significato che sottostanno a particolari categorie. Manca anche una specificazione delle regole — e qui per regole intendiamo 'regole generative' e non semplici tassonomie o generalizzazioni — di carattere sociale, in base alle quali gli elementi linguistici acquistano un particolare valore comunicativo. Ma questa, ci pare, è la direzione verso cui ci muoviamo.

<sup>4</sup> Mi riferisco, ad es., ai tipi di grammatica pedagogica da usare in corsi di lingua per scopi speciali, come corsi di lettura per studenti universitari di discipline quali scienze politiche, psicologia o sociologia.

Tornando alle nostre domande, ci sembra che una grammatica pedagogica non possa scegliere fra i due approcci funzionale e formale; essa deve comprenderli entrambi. Se lo scopo del corso generale è quello di fornire una competenza comunicativa nelle abilità audio-orali integrate, la grammatica dovrà fornire sia delle generalizzazioni di carattere 'formale' — cioè riguardanti il sistema linguistico — sia delle generalizzazioni di carattere funzionale. Le grammatiche 'tradizionali', quelle che sono state prodotte fin qui, in vari modi e seguendo teorie differenti, ci forniscono il primo tipo di generalizzazioni; l'approccio funzionale sposta l'accento dalla struttura e dalla semantica 'interna' agli usi 'esterni' della lingua, alla pragmatica (cfr. Riley, 1976). Non si può rimandare un approccio basato sulla comunicazione ai livelli più avanzati di apprendimento in quanto l'approccio 'funzionale' implica un modo di porsi di fronte alla lingua, un modo di vederla, cioè, come fenomeno comunicativo complesso e globale — e non come fenomeno dapprima linguistico in senso stretto e poi comunicativo. Ad ogni livello di apprendimento si deve tener conto di entrambi i piani: quello di lingua come sistema formale e quello di lingua come sistema comunicativo.

## NOTA BIBLIOGRAFICA

- Corder, P., *Introducing Applied Linguistics*, London, Penguin Books, 1973.
- « Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar? », Corder-Roulet (eds.), *Linguistic Insight in Applied Linguistics*, Brussels, AIMAV, Paris, Didier, 1974.
- Dakin, J., *The Language Laboratory and Foreign Language Learning*, London, Longmans, 1973.
- Francis, N., *The Structure of American English*, New York, The Ronald Press Co., 1954.
- Halliday, MAK, et al., *Dalla scienza linguistica alla didattica delle lingue*, Padova, R.A.D.A.R., 1964.
- Hüllen, W., « The Contribution of Linguistic Models towards the Problem of Language Teaching », in *Proceedings of the Third Congress of Applied Linguistics*, Heidelberg, Groos Verlag, 1973.
- Hymes, D., « On Communicative Competence », in Pride-Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, London, Penguin Books, 1971.
- Lakoff, R., « Transformational Grammar and Language Teaching », in *Language Learning*, XIX (1969).
- « Linguistic Theory and the Real World », in *Language Learning*, XXV (1975).
- Leech, G., Svartvik, J., *A Communicative Grammar of English*, London, Longmans, 1975.
- Noblitt, J., « Pedagogical Grammar: toward a Theory of Foreign Language Materials Preparation », in *IRAL*, X (1972).
- Parisi, D., Antinucci, F., *Elementi di Grammatica*, Torino, Boringhieri, 1973.
- Puglielli, A., *La linguistica generativo-trasformativa*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- Quirk, R., « The Survey of English Usage », AA.VV., *Essays on the English Language: Ancient and Modern*, London, Longmans, 1968.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J., *A Grammar of Contemporary English*, London, Longmans, 1972.
- Riley, P., « Il laboratorio linguistico: implicazioni dell'approccio funzionale », in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, I e II (1976).

- Rivers, W., « Rules, Patterns, and Creativity in Language Learning », in Croff, K. (ed.), *Readings on English as a Second Language*, Cambridge (Mass.), Wintrop, 1972.
- Roberts, P., *Corso d'Inglese Parlato*, Firenze, Le Monnier, 1963.
- Roulet, E., « Theories grammaticales et pédagogie des langues », in *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, IX, 4 (1976).
- Smith, S., « Pedagogical Grammars and the Semantics of Time Reference in English », in *Proceedings of the 4th Congress of Applied Linguistics*, Stuttgart, Hochschulverlag, I (1976).
- Stern, H., « Directions in Language Theory and Research » in *Proceedings of the 3rd Congress of Applied Linguistics*, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1973.
- Sweet, H., *The Practical Study of Languages*, London, OUP, 1891 (1964).

GLI ERRORI DI PRONUNCIA,  
OVVERO, VALE VERAMENTE LA PENA  
PERDERE TEMPO AD INSEGNARE  
UNA PRONUNCIA CORRETTA? <sup>1</sup>

di  
THOMAS FRANK  
Napoli

Il titolo di questa comunicazione volutamente provocatorio vuol essere un invito a tutti coloro che si occupano in qualche modo dell'insegnamento della lingua inglese, e in particolare della sua forma orale, di ponderare e riconsiderare alcuni problemi spesso dati per scontati, e di sfatare alcune convinzioni assurde e miti.

Non mi pare errato parlare della correttezza di pronuncia, intesa qui come l'imitazione più fedele possibile di qualche modello di parlante inglese — meno comunemente americano, come un vero e proprio feticcio. Spesso si vuole a tutti i costi dare l'impressione (magari anche nel comportamento o nell'abbigliamento) di essere una specie di 'imitation Englishman (or woman)', senza naturalmente riuscirci, se non in pochissimi casi. È la tesi di questo intervento che si tratta di un fine allo stesso tempo troppo arduo per la stragrande maggioranza degli studenti e sostanzialmente fuorviante, perché ci fa perdere di vista quali sono i veri problemi connessi con l'apprendimento della forma orale della lingua inglese. Vorrei aggiungere a questo punto che ciò che mi accingo a dire vale per una situazione scolastica, la situazione scolastica in cui ci troviamo tutti i giorni e che conosciamo fin troppo bene, e

<sup>1</sup> Il presente testo contiene alcune aggiunte e precisazioni rispetto alla forma in cui fu letto al Congresso. Nel rielaborare il testo ho anche tenuto conto di alcuni punti emersi nel corso della discussione. La trascrizione fonetica usata è quella proposta da Gimson.

non va quindi esteso a ciò che chiamerei una 'situazione di comunicazione totale'. Non parlo, in altre parole, dei problemi di coloro che per un motivo o l'altro cercano d'inserirsi in una comunità e per i quali i fenomeni sotto descritti chiaramente costituiscono un forte freno a tale inserimento, in quanto li fa sentire 'diversi'. Ma i 'diversi' (linguisticamente parlando) non sono soltanto i parlanti stranieri; sono tutti gli appartenenti alle culture subalterne rispetto alla cultura egemone che 'detta le leggi' della correttezza linguistica. A questo livello l'accento straniero funziona più o meno come l'accento regionale, o l'accento substandard. Non sono queste le cose di cui intendo occuparmi qui, per quanto interessanti possano essere. La mia tesi è assai più limitata e mira affinché con la maggiore economia di sforzi si abbia il rendimento più alto possibile, perché non si sprechi tempo inutilmente per fare cose che, in fondo, sono di secondaria importanza.

Come considerazione preliminare dobbiamo, a mio avviso, sgombrare il campo di qualcosa che è sostanzialmente un pseudoproblema, e cioè la scelta del modello di pronuncia da insegnare: ognuna insegnerà la pronuncia che conosce, cioè quella sua, o nel caso del parlante non nativo, quella, vale a dire quel modello con cui ha avuto più contatti. Nella maggior parte dei casi sarà probabilmente la pronuncia RP, che gode tuttora di notevole stima, e forse più all'estero che in Inghilterra. La questione del modello 'migliore' fu fin dal lontano 1924 affrontata in questi termini da Palmer e Blandford (p. xxxv):

'Where is the best English spoken?' [...] The only possible answers to such questions are: 'The best Scottish-English is spoken in Scotland', 'The best American-English is spoken in the United States' [...] 'The only pure form of Slocum-in-the-Hole English is used in the village of Slocum-in-the-Hole'.

Certo, nei cinquantaquattro anni da quando furono scritte queste parole è nata la sociolinguistica che ha notevolmente raffinato le nostre capacità di analisi di simili problemi, per cui la formulazione di Palmer e Blandford effettivamente sembra un po' riduttiva. Tuttavia, nel contesto sco-

lastico in cui s'inserisce questa trattazione, la questione non mi pare di grande importanza. Sarebbe certo assurdo intervenire per 'correggere' una pronuncia di tipo gallese o dei Midlands che lo studente avesse per caso avuto per modello, per non parlare del caso del tutto risibile della pretesa di 'correggere' una pronuncia britannica in americana (o vice versa), peggiorando quasi sicuramente la competenza comunicativa del soggetto. Non sono invenzioni mie, ma casi concreti con cui sono venuto a contatto nella mia carriera d'insegnante. Ma non è di questo tipo di amenità che desidero parlarvi. Certo, esiste un problema in questo ambito che è di legittimo interesse del sociolinguista: per esempio è di qualche anno fa la proposta di Abercrombie di sostituire RP con « standard Scots » per la sua struttura fonologica più lineare, maggiore aderenza alla forma scritta della lingua e asserita maggiore facilità di comprensione da parte di parlanti americani, ecc. Rimane da vedere se si può veramente proporre un modello così 'a freddo' senza tener conto dei fattori socio-economico-culturali che hanno determinato il modello di maggior prestigio, ma sono questioni di cui non intendo occuparmi in questa sede.

Molto più rilevante è invece il problema dei registri: 1. quello socio-culturale, che rappresenta una costante nella produzione linguistica di un individuo e a cui ho già accennato sopra e 2. quello situazionale, che è un elemento variabile e quindi s'inserisce nelle ben note categorie di 'formale', 'medio-informale', 'colloquiale', ecc. Tali variabili vengono più spesso attribuite al livello lessico-sintattico della parlata di un individuo, ma mi pare innegabile che esistono anche a livello fonologico, anche se, a quanto mi risulta, non ci sono ricerche apprezzabili in questo campo. Per alcuni aspetti si tratta di fenomeni che conosciamo da tempo, come per esempio l'uso delle cosiddette forme 'forti' e 'deboli' nel linguaggio più o meno formale, ma sto pensando anche a fattori più sottili, a variazioni che sono presenti in tutta la gamma dei fenomeni fonologici e che concorrono a determinare il registro di cui di volta in volta si serve un determinato parlante.

Proprio come l'uso di un dato registro può essere considerato ciò che Lyons (pp. 107-108), seguendo una nomenclatura usata da Abercrombie (pp. 5-9), chiama un « index », cioè un indice, anche la pronuncia errata ('l'accento straniero') può essere considerato un indice, diciamo di 'parlante di lingua italiana, francese, svedese, ecc.' più o meno come 'l'accento' di un parlante nativo funziona da indice per segnalare 'parlante inglese di media cultura della regione dei Midlands nord-occidentale', ecc. Si noti che l'assenza di uno specifico indice di questo tipo, cioè una pronuncia priva di elementi regionali e/o socio-culturali, è naturalmente di per sé un indice, anche se meno specifico, più neutro sotto alcuni riguardi rispetto ad altri indici: si tratta di un registro 'non marcato', ma proprio come il termine marcato si oppone al termine non marcato e acquista la sua valenza per l'esistenza di un'opposizione binaria, così anche per l'inglese 'senza accento'. La definizione dei gruppi sociali che parlano 'senza accento' sarà più difficile, ma non è certamente impossibile. L'indice è pertanto, per definizione, linguisticamente non pertinente, perché non dà nessuna informazione funzionale e utile alla comprensione, anche se naturalmente ci fornisce informazioni di altro tipo.

Rimane tuttavia la questione sostanziale: l'errore come impedimento alla comunicazione. Se l'errore fosse — o nella misura in cui lo è — soltanto un indice, non varrebbe veramente la pena rimuoverlo: può essere irritante, ma poco di più. Ma più spesso l'errore è un impedimento alla comunicazione e funziona da *rumore* nel canale di comunicazione. È chiaro che i nostri sforzi devono agire nella direzione di eliminare il rumore, perché sono convinto che sarebbe abbastanza velleitario nella situazione scolastica in cui ci troviamo cercare d'intervenire sistematicamente sugli errori definibili in termini di indici.

Cerchiamo ora di dare qualche definizione sommaria di questo rumore: esso si realizza, nella produzione, in una distorsione o del singolo fonema o di unità più ampie o combinatorie rispetto al modello, dovuta all'interferenza della  $L_1$ , nel caso dei nostri studenti dell'italiano. Rumore per l'ascoltatore o per il destinatario del messaggio nella

$L_2$  e rumore per chi emette il messaggio. Occupiamoci per il momento del primo caso, cioè del rumore dall'emittente al destinatario. Se il destinatario è un parlante della stessa  $L_1$  dell'emittente, cioè di chi commette l'errore, la distorsione ha una probabilità molto più alta di non interferire con la decodificazione del messaggio che non nel caso di un parlante inglese, in quanto è probabile che avvenga un processo analogo nella produzione del destinatario e che comunque la distorsione vada nella stessa direzione, a causa del fenomeno della prevedibilità degli errori. In tal caso, lungi dall'essere un rumore servirà come sicuro elemento d'identificazione dei tratti fonologici in questione. Ma una simile situazione — un italiano che parla inglese con un altro italiano — è ai fini della comunicazione rara e in fondo irrilevante, poiché si tratta di situazioni artificiali e irreali. Diverso è il caso che si dà in una situazione comunicativa reale, in cui cioè il destinatario sia un parlante di ciò che per l'emittente è la  $L_2$  (e per il destinatario  $L_1$ , a meno che non si tratti di comunicare in inglese tra, diciamo, un giapponese e un italiano). Tuttavia non è affatto certo che ogni interferenza di questo tipo agisca effettivamente come rumore, vale a dire che risulti nella difficoltà o impossibilità da parte del destinatario d'identificare il fonema o il tratto fonologico che si cerca di produrre. Abbiamo già detto che tale difficoltà è assai minore nel caso in cui il destinatario è un parlante della stessa  $L_1$  dello studente, mentre sarà molto maggiore quando si tratta di un parlante nativo della  $L_2$ , cioè in parole più semplici di un parlante nativo d'inglese, specialmente se non conosce  $L_1$  dello studente e non è quindi in grado di predire (anche a livello intuitivo) i suoi errori. È forse utile qui dare qualche esempio: probabilmente la maggioranza degli studenti italiani — e non solo studenti — userà la sibilante sonora + nasale del tipo [zm] invece di quella sonora [sm], cioè dirà [zmɔ:l] invece di [smɔ:l], oppure non distinguerà tra [l] e [l̥], cioè tra la cosiddetta 'l' chiara e quella 'oscura', per esempio in parole come *light* e *ball* rispettivamente; oppure ancora userà occlusive iniziali non sufficientemente aspirate, oppure una varietà troppo avanzata

(dentale, invece di alveolare) delle consonanti 'd' e 't'. Gli errori in questione hanno, per dire il vero, uno *status* diverso, poiché nel primo caso si tratta di una violazione di una regola fonologica dell'inglese e la sua sostituzione con la rispettiva regola dell'italiano: l'inglese prevede una consonante sorda o *fortis* in questo contesto, l'italiano una sonora. Nel secondo caso si tratta dell'incapacità di usare i due allofoni del fonema [l] (lo studente userà quasi sicuramente sempre lo stesso allofono, cioè quello più vicino all'italiano) e lo stesso vale anche per il terzo caso (mancanza di aspirazione in tutte le posizioni, laddove l'inglese richiede l'aspirazione in posizione iniziale, ma non nelle altre), mentre nel caso delle dentali si tratta dell'uso di una varietà troppo 'italiana' dei fonemi in questione. Ma appunto perché sono variazioni a livello allofonico questo errore non produce ambiguità e quindi non costituisce rumore. Lo stesso vale anche naturalmente per il caso di [zm]/[sm], poiché le regole fonologiche dell'inglese non prevedono alcun contrasto significativo a questo livello. Sono elementi dell'accento italiano e quindi indici nel senso dato a questo termine sopra, non *funzionali* e non *linguistici* e pertanto in sostanza irrilevanti.

Esaminiamo ora invece alcuni casi in cui gli errori costituiscono rumore perché impediscono la corretta individuazione del fonema o l'assegnazione del suono percepito al fonema che si cerca di produrre. Per semplicità mi limiterò ad alcuni casi molto ovvii. Sono classici i casi della mancata distinzione tra le cosiddette vocali lunghe e quelle brevi: cosiddetti, perché com'è noto, la quantità è soltanto uno dei datti che distingue queste coppie di vocali, p.e. [i:] e [ɪ], come in *Lead/lid, leap/lip*, ecc., oppure di [əv] e [ɔ:] (dittongo VS « vocale lunga »), come in *boat/bought, load/lord*, ecc. È ben noto che probabilmente la maggioranza degli studenti italiani, e non soltanto quelli elementari, trova notevole difficoltà nella produzione — della percezione parleremo tra poco — di queste vocali. Nei casi citati — e sono casi molto produttivi, perché il tipo di contrasto illustrato dalle coppie minime date è molto frequente — si tratta per lo più dell'incapacità in

primo luogo di distinguere e cioè di percepire correttamente i tratti che differenziano e quindi caratterizzano i due fonemi in questione; la mancata produzione è a mio avviso da attribuirsi a questo fattore, poiché non ritengo che vi sia alcun impedimento articolatorio in questi casi, come invece esiste indubbiamente per consonanti come [θ], che rappresentano difficoltà oggettive per il parlante italiano a causa delle abitudini fonetiche contratte al momento dell'apprendimento della lingua madre. L'interferenza nel caso di [i:] e [ɪ] è dovuta al fatto che lo studente italiano percepisce come 'più o meno uguali' le due vocali, poiché per lui i tratti rilevanti (durata e diverso grado di chiusura) non 'contano', poiché non sono rilevanti in italiano. La produzione scorretta è una funzione del condizionamento delle regole fonologiche dell'italiano che vengono — inconsciamente, s'intende — applicate all'inglese. Diverso si presenta il caso della produzione di una varietà deviante di un dato fonema. Di per sé la cosa non è forse molto grave, ma può avere conseguenze più serie se risulta nel disturbo dell'equilibrio fonologico, poiché accorcia le distanze tra due fonemi, rendendo più difficile la loro corretta individuazione. Per esempio, un parlante italiano che usa una varietà troppo aperta di [æ] in una parola come *hat* tende a restringere lo spazio esistente tra questo fonema e [ʌ], fonte più probabile di confusione che non [a:], di modo che nella sua enunciazione *hat* e *hut* sono troppo simili. Fenomeni di questo tipo non si riscontrano unicamente tra parlanti stranieri, ma quando si verificano tra parlanti nativi e s'inseriscono quindi in un contesto linguistico comunicativo reale, si ha generalmente un riequilibrio generale nel sistema fonologico, cioè in quella varietà d'inglese in cui si verifica questo tipo di mutamento. Il risultato può essere o uno spostamento generale nella realizzazione dei fonemi del sistema — i fonemi e le distanze tra di loro rimangono gli stessi, ma cambia la realizzazione fonetica di ciascuno di essi, come avviene nel caso, per esempio, di una chiusura generale — oppure si ha la fusione di alcuni fonemi, con l'eliminazione dei tratti caratterizzanti. Per esempio, in alcune forme dell'in-

glese contemporaneo esiste una pronuncia particolarmente aperta di [ɜ:] che avvicina questa vocale quindi a [a:], offuscando di conseguenza la differenza tra i due fonemi, come in *heard/hard* (cfr. Gimson, p. 117). Ma mentre queste variazioni nel momento in cui diventano sistematiche e escono dall'ambito della *parole* per far parte della *langue*, tendono a ricreare un nuovo equilibrio nel sistema, oppure portano a nuove omonimie, nel caso di un parlante non nativo, o di un gruppo di parlanti non nativi, queste deviazioni agiscono come elementi turbativi del sistema e finiscono anch'essi col diventare rumore. D'altra parte va osservato che per il parlante nativo anche la fusione completa di due fonemi non crea necessariamente ambiguità a causa della ridondanza che gli fornisce più chiavi interpretative dello stesso *item* lessicale. Per lo studente straniero la mancata distinzione tra due *items* lessicali a livello fonologico può risultare molto più grave che non per il parlante nativo, il quale ha a sua disposizione altre informazioni (sintattiche e semantiche) che probabilmente lo studente domina soltanto parzialmente.

Vorrei aggiungere che parlare dell'interferenza del sistema fonologico 'italiano' è forse troppo riduttivo. Un'analisi puntuale dovrà tener conto della particolare varietà regionale d'italiano dello studente. Tanto per fare un esempio estremamente semplice: l'interferenza agirà diversamente a seconda del fatto se l'italiano dello studente contiene cinque o sette fonemi vocalici, e cioè se nella sua varietà d'italiano si distingue tra [e] e [ɛ] e tra [o] e [ɔ], e se non distingue tra i due gruppi di fonemi quale varietà è presente nella sua L<sub>1</sub>. Un'attenta analisi degli errori che costituiscono rumore e delle loro cause chiaramente dovrà tener conto di questi elementi.

D'altra parte, sappiamo anche che probabilmente la maggior parte degli errori che costituiscono rumore opera a un livello soprasegmentale, e per l'inglese soprattutto a livello dell'accento, meno a quello dell'intonazione. Un'intonazione fortemente deviante rispetto al modello può anche rendere difficile la comprensione, ma a mio avviso si tratta più di un fastidio — un indice che crea un senso

di fastidio nell'ascoltatore — piuttosto che un rumore vero è proprio, laddove un'accentuazione errata, sia a livello della singola parola che a quello di un'intera frase (nel senso di *phrase*, non di *sentence*) è forse la maggiore causa di rumore nel canale di trasmissione. Possiamo quindi concludere questa parte delle nostre considerazioni dicendo che non tutte le distorsioni o deviazioni funzionano da rumore, che buona parte di quelle che hanno questa funzione operano a livello soprasegmentale e che compito dell'insegnante è naturalmente di distinguere tra i due tipi di errori e regolarsi conformemente.

Guardiamo ora la questione dal punto di vista non del destinatario del messaggio trasmesso nel L<sub>2</sub>, ma dal punto di vista del suo emittente. L'interferenza del L<sub>1</sub> che crea rumore nella produzione da parte dell'emittente nel L<sub>2</sub> qui agisce in modo più sottile, e cioè sulla sua comprensione della struttura fonologica del L<sub>2</sub>, poiché le abitudini fonetico-fonologiche interiorizzate nell'apprendimento infantile del L<sub>1</sub> offuscano, come abbiamo già osservato, alcuni tratti fonologici rilevanti per L<sub>2</sub> ma non per L<sub>1</sub>, o comunque contrasti che non hanno rilevanza per L<sub>1</sub> e quindi non vengono avvertiti. Un esempio classico potrebbe essere quello di [ð] e [d], come in *then/den* o *there/dare*, oppure ancora le vocali 'lunghe' e 'brevi' citate sopra. Tali interferenze (ma sia chiaro che anche qui abbiamo citato fonemi segmentali soprattutto per comodità, mentre il discorso va steso ai tratti soprasegmentali) hanno una duplice funzione di rumore. Esse da un lato impediscono la corretta interpretazione del *continuum* fonico, in quanto lo studente non riesce ad assegnare i segmenti discreti al loro posto corretto nel sistema fonologico, ossia di assegnare il suono percepito al fonema (errore tipico che si riscontra negli esercizi di dettato), o nei casi più estremi non riesce affatto a segmentare il flusso fonico in tratti discreti e significativi, esperienza comune e sconcertante di chi ascolta per la prima volta una lingua straniera affatto sconosciuta. In secondo luogo, il fatto di non riuscire ad interpretare o segmentare il *continuum* fonico chiaramente si riflette negativamente nella produzione di messaggi in L<sub>2</sub>, come ab-



biamo già notato sopra. Nella didattica ancora largamente usata avviene spesso una specie di frattura tra messaggio prodotto e messaggio ricevuto, che almeno in parte annulla le difficoltà a cui ho accennato poco fa, ma non si sa con quali reali vantaggi. Il messaggio prodotto non dipende dal, o non è collegato con quello ricevuto; il risultato è una trasposizione spesso errata di un testo in forma orale, il che a sua volta rende più difficile la corretta decodificazione del messaggio ricevuto: lo studente si aspetta di sentire qualcosa che assomigli alla sua propria produzione, risultato di una errata 'lettura' o trasposizione del testo scritto, ed è disorientato quando il messaggio ricevuto ha caratteristiche diverse. In parole più semplici: lo studente sbaglia e non sapendo di sbagliare crede che la sua pronuncia sia quella corretta, per cui quando a sua volta sente la pronuncia corretta la interpreta come errore, di modo che la pronuncia corretta del parlante nativo o dell'insegnante agisce per lui come rumore. Avviene perciò che egli 'parla' e il rumore è forse non tale da costituire un ostacolo insormontabile per il suo ascoltatore, ma per lo studente diventa tanto più difficile comprendere la lingua straniera in quanto si è creato una rete di attese, un falso sistema fonologico 'privato', quello della sua pronuncia errata, che si oppone a quello vero, limitando così fortemente la sua competenza passiva.

Le conclusioni di queste poche osservazioni sono ovvie: il compito dell'insegnante dev'essere soprattutto quello di eliminare gli errori che effettivamente funzionano da rumore, cioè quegli elementi che impediscono la comunicazione, sia attiva che passiva. A questo punto vorrei esprimere l'opinione, forse non condivisa da tutti, che la competenza passiva orale viene spesso ingiustamente sottovalutata, con risultati talvolta traumatici quando lo studente si trova a dover effettivamente comunicare in un ambiente di lingua inglese. Eliminare 'l'accento straniero' può essere un esercizio lodevole e anche divertente, ma in fondo è di scarsa rilevanza e funzionalità, anche se fosse meno difficile di quanto indubbiamente non sia.

## NOTA BIBLIOGRAFICA

- Abercrombie, D., *Elements of General Phonetics*, Edinburgh, University Press, 1967.
- Gimson, A. C., *An Introduction to the Pronunciation of English*, London, Edward Arnold, 1962.
- Lyons, J., *Semantics*, 2 voll., London, Cambridge University Press, 1977.
- Palmer, H. E. and Blandford, F. G., *A Grammar of Spoken English*, Cambridge, Heffer, 1924, edizione usata 1950.

IDEALISMO E PRAGMATISMO  
NELL'ELABORAZIONE DEI PROGRAMMI  
DEL PRIMO ANNO DI LINGUA INGLESE  
AL MAGISTERO DI ROMA

di  
MARY RUHAN e PATRICK BOYLAN  
Roma

Verso la metà degli anni cinquanta, la ripresa industriale, la scelta occidentale, ed il conseguente intensificarsi degli scambi con l'estero suscitarono in Italia a livello universitario ma anche nella scuola l'esigenza di una migliore preparazione pratica nell'uso della lingua inglese. Nel 1959, alcuni docenti del Magistero di Roma cominciarono ad adoperare esercizi strutturali per integrare il testo di grammatica normativa allora in uso<sup>1</sup>.

Nel 1960, tramite gli scambi Fulbright, giunse in Italia il linguista americano Roberts, per elaborare, anche insieme ai linguisti del Magistero, un corso d'inglese parlato destinato a studenti italiani<sup>2</sup>.

Il testo di Roberts era ottimo come spiegazione teorica della lingua inglese, ma era didatticamente sterile. Tuttavia gli studenti si adeguavano, riuscivano ad imparare l'inglese altrove ed il testo fu riconfermato al Magistero per dieci anni.

Nel '68, com'è noto, le nuove leve di studenti procla-

---

<sup>1</sup> Grasso e Bottolla, *Nuova Grammatica Ragionata*, Torino, Casanova, 1958.

<sup>2</sup> Roberts, Paul, *Corso d'inglese parlato, Livello elementare*, Firenze, Le Monnier, 1963.

marono il loro rifiuto di qualsiasi insegnamento che fosse solo una vernice culturale.

Nel 1970, anche in seguito a cambiamenti avvenuti all'interno degli Istituti di Inglese e di Linguistica di Roma, a fianco del corso di Roberts fu sperimentato un testo commerciale, *First things First* di Alexander. Due anni dopo venne adottato il corso commerciale. Il testo di Alexander, dopo essere stato sostituito dal corso *English Fast* di Wakeman per qualche anno, è tuttora il testo di base per il corso di 1° anno.

*Una classe con il « Corso d'Inglese Parlato » di Roberts (1976).*

*L'atto comunicativo.* Ogni lezione iniziava con un dialogo introduttivo linguisticamente ricco, espressivo e naturale. Tuttavia, la complessità lessico-sintattica e l'assenza di immagini esplicative, rendevano necessaria la traduzione, e difficile e inutile l'assimilazione a memoria dei dialoghi, che rimanevano pertanto soltanto 'campioni linguistici', belle farfalle da collezione.

*L'assimilazione dei meccanismi.* Sprovvisi di contesto, gli esercizi strutturali del corso diventavano puri giochi di suono; in mancanza di un qualsiasi collegamento con un desiderio realmente sentito di dire qualcosa (base della comunicazione), gli esercizi producevano studenti capaci solo di... eseguire esercizi, non di dire ciò che avevano in mente. I difetti dei corsi strutturali non-contestualizzati, erano già noti all'epoca della redazione del corso Roberts, ma apparentemente primeggiava la preoccupazione di puntualizzare il discorso generativo-trasformatore sulla lingua attraverso gli esercizi puramente strutturali.

*La lingua presentata.* Il corso era scritto in base ad un unico registro; ciò consentiva un'esauriente ed organica descrizione del sotto-sistema scelto, ma eludeva la complessità e la densità del linguaggio umano.

*Framework concettuale.* Imperniato sulla teoria generativo-trasformatore e rigido nel suo formato, il testo

si presentava difficilmente ad un tipo di insegnamento che non fosse grammaticale (seppure aggiornato concettualmente).

In una parola, si trattava di un corso ideato da un linguista... per un linguista<sup>3</sup>: era un corso basato sulla lingua e non sullo studente.

E come tale, il corso rispecchiava una tradizione profondamente radicata nell'università italiana, la tradizione dell'Accademia classica, che perdura nell'Italia moderna, rifacendosi all'idealismo di Croce e di Gentile: secondo questa tradizione la *verità* starebbe nelle *idee*, non nella *prassi*<sup>4</sup>; (e di fatto, il corso Roberts si basa su un'analisi a priori della nozione di lingua e su un modello di apprendimento elaborato in conseguenza). Sempre secondo questa tradizione, la *didattica* consisterebbe semplicemente nell'espone idee con chiarezza e nel trasmetterle con passione, non nel risolvere il conflitto dialettico tra il Sapere istituzionalizzato e le reali esigenze intellettive dei discenti<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> E neanche per tutti i linguisti. Vedi le riserve di Jakobson a proposito delle elaborazioni generativo-trasformatore: Jakobson, Roman, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 176.

<sup>4</sup> Vedi quanto Croce scrive sui pseudoconcetti (Parte I, Sez. I, II), sulle forme della conoscenza (Parte II, I) e sulle scienze naturali (Parte II, Sez. V), nonché sulla ricerca della verità (Parte III, Sez. V), nonché sulla ricerca della verità (Parte II, Sez. VI) nonché sulla ricerca della verità (Parte III, Sez. VI) in *Logica come scienza di concetto puro*, Bari, Laterza, 1964 (9ª ed.; 1ª ed. 1905); la dialettica nei fatti materiali, e quindi persino la lotta di classe, vengono considerate come pseudoconcetti e quindi destituiti di qualsiasi validità scientifica: è significativo il disprezzo evocato nella frase di Dante « E noi lasciammo lor così impacciati », p. 222.

In quanto a Gentile, vedi *La Riforma dell'educazione*, Firenze 1955 (5ª ed.) p. 49: « Orbene, se diciamo 'realismo' quel modo di pensare che fa consistere tutta la realtà nella realtà in sé, astratta dal pensiero, alla quale il pensiero, pensando, deve conformarsi, per 'idealismo' invece si intenderà quel superiore punto di vista, da cui si scorge l'impossibilità di concepire una realtà che non sia la realtà stessa del pensiero ».

<sup>5</sup> La lettura dei soli titoli dei capitoli delle opere gentiliane, darebbe l'impressione che il Gentile fosse fautore di un autentico

Il perdurarsi della tradizione idealista crociana e gentiliana, spiega forse (in parte) perché il testo di Roberts e il tipo di insegnamento cui si prestava, si inserivano così bene nelle strutture universitarie del Magistero.

*Una classe con « First Things First » di Alexander (1977).*

Il corso poggia su premesse apparentemente solide, tra le quali: lo studio della lingua come mezzo di comunicazione; lo sviluppo della capacità di ricevere e di produrre sia la lingua orale che quella scritta attraverso la

---

'lavoro collegiale' (tra docente e discenti) di 'ricerca' della verità, svolto in piena 'libertà'. Ma la lettura dei testi rivela subito quanto le parole appena accennate sono solo una cortina fumogena che maschera il gretto autoritarismo e dottrinarismo della pedagogia gentiliana. Vedi, per esempio, l'op. cit., p. 45: « Ora per vedere se la (nostra) educazione limiti realmente, o meno, la libera attività dell'alunno, non bisogna guardare a una scuola qualunque [...] ma a quella che è davvero [...] quando il maestro insegna e gli scolari imparano. Ecco il maestro che insegna, poniamo, la lingua [...] italiana. E dove è essa? Nella grammatica, nel dizionario? Sì, anche, ma se la grammatica mi rende viva la regola nell'esempio [...] e se il dizionario [...] non mi dia parole ma [...] frasi. [...] Ma più che nella grammatica e nel dizionario, la parola è negli scrittori, dove infatti il maestro l'addita, leggendo ora questo, ora quell'autore che seppe esprimere più potentemente i suoi pensieri. Egli legge, e con lui gli scolari, che così imparano a conoscere la lingua, cioè gli scrittori, per esempio il Leopardi: la parola del Leopardi, la sua anima, che per la lettura del maestro, si spande per la scuola, entra nelle anime degli scolari, vi fa tacere ogni altro sentimento, ne caccia ogni altro pensiero: vi palpita dentro essa, commossa, vibrante, si fa in ciascuno l'anima sua, che parla a se stessa un linguaggio suo, con le parole del Leopardi, sì, ma di un Leopardi che è a ciascuno il suo, carne della sua carne [...] (e così di seguito per altri 14 righe su Leopardi) [...]. Il maestro, in conclusione, non è fuori, ma dentro (lo scolaro), come avvertiva sant'Agostino. Dentro, anche se lo vediamo innanzi a noi, lì, in alto, sulla cattedra. Anche lì, egli è dentro di noi, oggetto della nostra coscienza, innalzato nell'interno stesso del nostro animo e circondato dalla nostra riverenza, dalla nostra fiducia, dal nostro affetto. È il nostro maestro. È il nostro animo stesso ».

[4]

pratica; lo stabilire induttivamente il collegamento tra linguaggio e pensiero metalinguistico; l'uso del linguaggio colloquiale in contesti significativi. Tuttavia, nella sua realizzazione concreta, il corso accusa numerosi e gravi difetti d'impostazione metodologica. Ha un unico pregio, un pregio però che riscatta tutti i difetti: funziona.

Esaminiamone i motivi.

*L'atto comunicativo.* L'unità didattica si basa sul dialogo, la forma più concreta ed immediata della comunicazione verbale; ogni battuta è abbinata ad una immagine e va insegnata prima al livello fonetico, poi semantico-lessicale ed infine grammaticale.

Ma la teoria dell'insegnamento audio-visivo richiederebbe immagini autoesplicative e sequenziali per associare significato e significante sonoro. Ciò non avviene col testo di Alexander<sup>6</sup>.

Invece l'estrema semplicità dei dialoghi consente il facile apprendimento a memoria, a patto che gli studenti siano sufficientemente motivati nell'apprendimento linguistico per accettare, quale convenzione del corso, l'assenza dei contenuti di per sé interessanti.

L'uso effettivo dei dialoghi nella classe del Magistero di quest'anno, che prendiamo in esame, è stato il seguente: due o tre gruppi di studenti imparano il dialogo che l'insegnante presenta e poi incide sui registratori portati dagli studenti stessi; pronti gli studenti-attori si procede come in un corso audio-visivo, passando successivamente alla fase di estrapolazione in piccoli gruppi con correzione reciproca. Si verifica cioè la comprensione dei dialoghi mediante domande prese da *Link Up* o formulate dal gruppo stesso.

*L'assimilazione dei meccanismi.* Il fissaggio delle unità linguistiche accade nel momento degli esercizi strutturali, sviluppati in gruppo e in seguito individualmente nel laboratorio linguistico.

---

<sup>6</sup> Vedi Renard e Heinle, *Principles of Audio-Visual Language Teaching*, Philadelphia, Chilton Books, 1968, pp. 42, 43.

[5]

Ora, sul piano teorico, gli esercizi di Alexander sono poco 'strutturali'; invece di inculcare *frames* e *system contrasts*<sup>7</sup>, la maggior parte degli esercizi non fanno altro che riproporre sistematicamente esercizi grammaticali tradizionali.

Ma appunto perché tradizionali, gli esercizi vengono facilmente capiti dagli studenti, purtroppo abituati nelle medie all'insegnamento linguistico normativo. Si riesce, quindi, a impiantare senza difficoltà un lavoro di gruppo anche in classi numerose<sup>8</sup>.

La stessa progressione grammaticale tradizionale si rivela utile in quanto consente l'abbinamento al corso dei numerosi *readers* e *romanzi con esercizi* disponibili, e acquistati dagli stessi studenti per fare una biblioteca di classe autogestita. Tale materiale consente ai discenti di partecipare in autentici atti comunicativi, seppure solamente recettivi.

*La lingua presentata.* Spaventa, a prima vista, la convenzionalità linguistica e la neutralità culturale e di ambientazione che caratterizzano la lingua presentata nel corso di Alexander; sono inoltre scarsamente prese in considerazione la diversificazione dei ruoli, i registri di linguaggio, le differenze semantiche dovute al tono e all'intonazione. Potremmo definire la lingua di Alexander una specie di inglese-esperanto.

Ma appunto, in quanto lingua-franca, l'inglese di Alexander è forse, dal punto di vista della *conoscenza attiva*, quello più adatto all'uso reale che ne faranno i nostri, studenti nelle conversazioni turistiche, nei viaggi, negli uffici dove la maggior parte andrà a lavorare<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Vedi Fries, Charles, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1948.

<sup>8</sup> Vedi, Hornby, A. S., « Using the Group in Oral Work », in ed. Widdowson, H. G., *Language Teaching Texts: a Manual for Teachers*, London, Oxford University Press, 1971.

<sup>9</sup> Vedi anche il Capitolo 2, « Language Learning Objectives », in van Ek, *Systems Development in Adult Language Learning*, Strasburgo, Council of Europe, 1975.

Sembra scandaloso dirlo, ma in fondo è del tutto normale che gli studenti parlino un inglese scolastico: *stanno* in un ambiente scolastico, e la stragrande maggioranza non avrà nessuna possibilità nell'immediato futuro di soggiornare in Inghilterra per trovarsi in situazioni autentiche. Inoltre, la mancanza nel nostro Istituto di un indirizzo di studio prettamente linguistico impedisce qualsiasi tentativo di avviare un programma di immersione totale con gli appropriati studi corollari (psicolinguistica, sociolinguistica, comunicazione gestuale e non-verbale, ecc.). A questo proposito si dovrebbe ricordare che la scelta didattica che non impegna ad una totale integrazione linguistica e culturale, non conduce ad una competenza tale da costituire una adeguata formazione per i futuri docenti di lingua.

In conclusione, nella classe del Magistero di questo anno di cui stiamo descrivendo l'orientamento didattico, si è optato per l'acquisizione *attiva* di un inglese lingua-franca, e per l'acquisizione *passiva* dell'inglese nella totalità delle sue stratificazioni e dei suoi registri, soprattutto per quanto riguarda la lingua scritta.

*Framework concettuale.* Abbiamo già avuto occasione di sottolineare le numerose lacune teoriche del corso di Alexander; è a nostro parere un corso pseudo-audio-visivo, pseudo-audio-orale, pseudo-strutturale, ed insegna uno pseudo inglese; ma funziona perché, semplice e (diciamo pure) inoffensivo, si presenta agli usi più svariati e all'inserimento di una ricca gamma di materiali complementari, da creare e dosare secondo il livello e gli interessi della classe. Si presta, cioè, ad un tipo di insegnamento fondato sulla ricerca di una *prassi*.

L'indirizzo metodologico sottostante alla classe del Magistero di quest'anno che abbiamo preso in esame, e che si riscontrerebbe (pensiamo) in moltissime altre classi delle nostre università, dove si svolge un insegnamento creativo, può definirsi quindi 'pragmatico' non tanto secondo la definizione efficientistica e utilitaria di James o di Dewey, bensì secondo quella corrente di pensiero italiano definita « filosofia della prassi ». Questo indirizzo rifiuta, cioè, la

tradizione idealista, la ricerca della verità (riguardo ai modelli di apprendimento linguistico, al significato dell'atto comunicativo, o altro) puramente attraverso le elaborazioni concettuali, le dispute accademiche, il consenso dei dotti. La verità si ricerca in aula anzitutto, attraverso la elaborazione dialettica di una *prassi* che debba per essere vera modificare la realtà materiale: modificare il corso stesso (da come lo si concepiva in partenza), modificare la capacità degli studenti e del docente di capire, di agire, di contribuire concretamente alla vita culturale e economica del paese<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Gramsci illustra l'orientamento metodologico che scaturisce dalla « filosofia della prassi » in questo brano, centrato sulla definizione del linguaggio umano: « Posta la filosofia come concezione del mondo e l'operosità filosofica non concepita più solamente come elaborazione 'individuale' di concetti sistematicamente coerenti ma inoltre e specialmente come lotta culturale per trasformare la 'mentalità' popolare e diffondere le innovazioni filosofiche che si dimostreranno 'storicamente vere' nella misura in cui diventeranno concretamente cioè storicamente e socialmente universali, — la questione del linguaggio e delle lingue 'tecnicamente' deve essere posta in primo piano. Saranno da rivedere le pubblicazioni in proposito dei pragmatisti » (Gramsci, Antonio, *Marxismo e letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 198.)

In sostanza, Gramsci dice che il lavoro intellettuale dovrebbe essere (1) un atto sociale (non una ricerca individuale, (2) che trasforma la realtà materiale intorno a noi, (3) secondo il corso della storia, (4) e che si svolge attraverso un confronto dialettico con le masse. (5) I pragmatisti condividono, seppure parzialmente, questo orientamento metodologico.

I pragmatisti americani, infatti, pongono il docente in un rapporto dialettico con il discente: ma è solo pseudo-dialettico. Questo brano di Dewey è indicativo: « L'insegnamento può essere paragonato alla vendita di una merce: non si può vendere se qualcuno non acquista. Rideremmo di un rappresentante che si vantasse della sua abilità nella vendita se nessuno effettivamente compra. Alla fine della giornata, molti insegnanti ritengono di aver 'insegnato' molte cose, a prescindere da quanto i loro studenti hanno realmente imparato. Ma il rapporto tra 'insegnamento' e 'apprendimento' è uguale a quello tra 'vendita' e 'acquisto' ». (Dewey, John, *How We Think*, New York, D.C. Heath & Co., 1933, p. 35.) Il pragmatismo strumentale di Dewey è simile alla filosofia della prassi

La metodologia effettivamente seguita nella classe di quest'anno, di cui abbiamo parlato, è scaturita cioè dall'impatto tra, da una parte le problematiche poste dagli studenti (si è proceduto ad un'indagine sulle motivazioni, sulle attese, e sulla preparazione linguistica e culturale degli studenti all'inizio dell'anno) e, dall'altra parte, le esigenze istituzionali del Magistero, i preconetti linguistici e didattici del docente, ecc. Senza stabilire in partenza con criteri logico-razionali, la lingua che 'bisogna' impartire, senza fissare in che cosa consiste la competenza linguistica e la *error range* accettabili in un ambiente scolastico, senza prestabilire quali conoscenze metalinguistiche sono necessarie e sufficienti per un'adeguata padronanza della lingua, senza definire preventivamente un programma tassativo da 'finire a tutti i costi anche correndo se necessario', si è proceduto attraverso l'anno alla risoluzione dinamica di ognuna di queste problematiche: nella misura in cui la *prassi* sintetizzava effettivamente le forze in gioco, dando agli studenti una maggiore presa sulla realtà (e quindi anche sul corso), essa veniva ritenuta valida.

italiana in quanto per ambedue 'vero' significa 'verificato', ma ne diverge radicalmente in quanto non possiede una visione del processo storico dialettico e pertanto tende verso l'efficientismo per il quale basta ottenere risultati, senza chiedersi il significato dei risultati che si ottengono. Nel pragmatismo di James, poi, subentra un volontarismo soggettivo tendenzialmente asociale. L'impostazione gnoseologica di Pierce, la più vicina alla filosofia della prassi italiana, non ha conosciuto uno sviluppo in America. (Vedi « Il Pensiero filosofico anglo-americano » in Geymonat, Ludovico, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. V, Milano, Garzanti, 1971, pp. 476-505.)

Infine, per quanto riguarda i pensatori italiani della corrente di pensiero denominata « filosofia della prassi », bisogna saperli distinguere. In un'epoca in cui il partito fascista prendeva in prestito, snaturandoli, molti termini di matrice socialista, Giovanni Gentile proponeva, anche lui, la « dialettica » nella pedagogia e Benedetto Croce scriveva una sua *Filosofia della pratica* (dove, appunto, la pratica non è *prassi*, bensì il « pensiero che si attua »; vedi Parte I, Sez. I).

ASPETTI DEL BILINGUISMO ITALO-INGLESE  
IN AMBIENTE ITALIANO:  
METODOLOGIA DI UNA RICERCA

di  
GRAZIA BINI CASCELLA  
Firenze

L'impostazione di una ricerca su fenomeni di bilinguismo di qualsiasi tipo implica un'accurata definizione dei presupposti teorici e delle metodologie da usare. Infatti sul fenomeno stesso del bilinguismo esistono opinioni assai difformi ed assai incerti sono i dati finora acquisiti ed elaborati dalle ricerche in materia circa gli aspetti sociologici e psicologici di detto fenomeno.

La definizione stessa di bilinguismo è tutt'altro che pacifica: correntemente si fa riferimento a quella proposta da Uriel Weinreich in « Languages in Contact » e cioè « alla capacità di parlare contemporaneamente due lingue » la quale, più che una definizione, è la constatazione di un fatto quale appare evidente anche all'osservatore più sprovveduto. In realtà sotto l'etichetta di 'bilinguismo' (si potrebbe meglio dire 'plurilinguismo') si raggruppano fenomeni diversi ed eterogenei aventi motivazioni psicologiche, sociologiche e culturali di vario tipo. L'uso alternativo di varietà e linguaggi particolari del polisistema linguistico che è proprio del soggetto, come potrebbero essere i linguaggi tecnici, lo *slang*, il colloquiale o il regioletto, in opposizione alla lingua comune, non costituiscono, ovviamente, fenomeni di plurilinguismo, mentre lo sono l'uso alternativo del dialetto e della lingua nazionale standard.

Il principio fondamentale a cui ci sembra si debba fare riferimento per definire una situazione di bilinguismo o di plurilinguismo è quello della 'commutazione del co-

dice', e cioè il possesso di « competenze » diverse (ovviamente in questo contesto la parola competenza è intesa nel senso chomskiano), onde il parlante è dotato della capacità di generare un numero infinito di frasi secondo due sistemi grammaticali separati, frasi che mostrano un coefficiente di accettabilità plausibile per gli utenti sia del primo che del secondo codice. Essenzialmente tutto questo significa che, a livello psicologico, il parlante è in qualche modo dotato di due o più sistemi autonomi di codificazione opportunamente memorizzati, e che a livello sociologico è capace di comunicare con parlanti, monolingui o plurilingui, che siano in possesso di uno dei codici usati.

Rimane il problema del livello di « competenza » di un parlante bilingue (da ora in avanti in ipotesi tratteremo soltanto del possesso di due codici indipendenti) riguardo all'uno o all'altro dei sistemi usati. Questa « competenza » non è mai identica, onde si usa comunemente parlare di un « sistema di base », quello predominante, e di un « sistema sovrimposto ». Perché si possa realmente determinare una condizione di bilinguismo in senso concreto occorre che la capacità di comunicazione, nel sistema sovrimposto, sia operativamente valida, non tanto per il numero di 'parole' (cioè di unità segmentali dotate di significato autonomo) possedute, ma piuttosto per il possesso della competenza grammaticale necessaria a generare automaticamente infinite frasi secondo un numero adeguato di regole proprie del sistema sovrimposto medesimo.

I rapporti esistenti a livello psicologico tra il sistema di base e il sistema sovrimposto sono estremamente oscuri. Secondo alcuni studiosi (Penfield e Roberts) la capacità di codificare indipendentemente secondo due sistemi diversi andrebbe perduta intorno ai cinque anni. Se questo fosse vero i casi di bilinguismo non precoce si determinerebbero attraverso meccanismi cerebrali diversi, e cioè o attraverso un sistema di traduzione automatica, dal sistema di base al sistema sovrimposto, oppure mediante il riferimento a un potenziale di grammatica universale innato, proprio della specie umana.

Tutto questo resta comunque, per ora, sul terreno delle ipotesi in quanto i dati sperimentali acquisiti sono del tutto insufficienti a trarre qualsiasi conclusione; come pure insufficienti si presentano le nostre conoscenze relative ai meccanismi cerebrali che presiedono al comportamento linguistico.

Secondo l'opinione corrente, che risale ai lavori dello psicologo americano Osgood, i fenomeni di bilinguismo si possono ridurre a due grandi categorie: quelli di tipo composto (*compound language system*) e quelli di tipo coordinato (*coordinate language system*). I fenomeni del primo tipo si hanno quando uno stesso insieme di significati (o a meglio dire di contenuti) può essere rappresentato sia mediante un sistema di segni corrispondenti al sistema di base, sia con un sistema di segni corrispondenti al sistema sovrimposto. In questo caso il parlante è autonomamente capace di esprimere gli stessi contenuti operando una commutazione del codice. Nell'altro caso i due sistemi di codificazione corrispondono, in linea di principio, a contenuti, e cioè a culture o sottoculture diverse. Fenomeni di bilinguismo di questo tipo si hanno quando le finalità e l'ambiente, per cui si usano le due lingue, sono sostanzialmente diversi. Tali situazioni si verificano nell'uso del dialetto familiare rispetto alla lingua standard, nell'uso di una lingua di cultura, come può essere stato il Latino nel Medio Evo e Rinascimento, rispetto alle lingue locali, ecc. Naturalmente questa distinzione ha un valore puramente teorico perché le interferenze fra i due sistemi sono sempre assai pesanti nella realtà pratica.

Le difficoltà di una ricerca su fenomeni di bilinguismo non sono però determinate soltanto dalle insufficienti conoscenze teoriche sulla natura del fenomeno. A livello metodologico, infatti, è molto facile cadere in grossolani errori attribuendo carattere linguistico a variabili del comportamento che sono di ordine meramente sociologico o psicologico. Sono da attribuirsi a questi errori di impostazione metodologica le discrepanze esistenti tra le varie ricerche fino ad oggi condotte.

Le ricerche sul bilinguismo hanno principalmente af-



frontato, finora, tre aspetti del comportamento dei soggetti bilingui ed è su questi tre punti che si articola la nostra ricerca.

Il primo problema è quello delle interferenze linguistiche che si verificano nel soggetto a causa dell'uso alternativo dei due sistemi. Queste interferenze sono di ordine fonologico, di ordine morfologico, di ordine lessicale e di ordine sintattico. Le prime sono quelle più evidenti anche per il profano (il cosiddetto accento straniero), e consistono essenzialmente nell'intonazione errata o nella rappresentazione di un fonema della lingua A mediante un suono della lingua B invece del suono proprio della lingua A (ad es. l'uso della [z] invece di [ð] nella pronuncia del th sonoro); oppure nella distribuzione errata di un suono esistente nelle due lingue secondo le regole del contesto della lingua A in un identico contesto della lingua B (come ad es. l'uso della [s] sonora di fronte ad [n], secondo le regole dell'italiano nel corrispondente contesto inglese ([znou] invece di [snou], [zmouk] invece di [smouk] ecc.). Le interferenze morfologiche consistono, ad esempio, nell'applicazione di regole di flessione della lingua A nella lingua B, assai comuni quando le lingue sono affini, come la coniugazione di un verbo mediante l'ausiliare errato, o l'uso dell'infinito al posto del presente indicativo italiano da parte di un inglese. L'interferenza lessicale è comunissima ed è generalmente legata ad associazioni errate di significato in parole apparentemente simili (ad es. *actually* — attualmente). L'interferenza sintattica consiste nell'applicazione di moduli sintattici propri della lingua A alla lingua B.

Le ricerche sull'interferenza hanno un modello insuperato nella famosa opera del Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems*, pubblicata a New York nel 1953.

Secondo problema è quello dell'indice di equilibrio esistente tra le due lingue usate dal bilingue, e cioè il rapporto fra il livello di capacità espressiva nella lingua A e quello nella lingua B. La ricerca di questo tipo consiste in una serie di test obiettivi volti ad accertare la capacità

di espressione linguistica del soggetto nei due sistemi. Un'indagine esemplare di questo genere è stata condotta nel 1962, da Peal e Lambert, su 364 bambini canadesi, bilingui franco-inglesi, allo scopo di determinare il cosiddetto Balance Score (indice di equilibrio), concretizzato nella seguente formula:

$$\text{B.S.} = \frac{\text{NF} - \text{NE}}{\text{NF} + \text{NE}} \times 100$$

in cui NF indica il numero delle parole francesi ed NE il numero delle parole inglesi prodotte dal soggetto in una unità di tempo sulla base di test psicolinguistici opportunamente studiati.

Il terzo problema è quello dell'influenza del comportamento bilingue sul comportamento psicologico del soggetto e, in particolare, sul quoziente d'intelligenza. Ricerche su quest'aspetto del bilinguismo sono state condotte fino ad epoche assai remote e con risultati contrastanti. In questo campo è infatti assai facile attribuire a cause linguistiche (bilinguismo), aspetti del comportamento che sono invece conseguenza di motivi diversi. È infatti evidente che una ricerca condotta tra i figli dei diplomatici darà risultati diversi da una ricerca condotta tra i figli di emigrati in territorio straniero e, certamente, non del tutto per cause linguistiche.

Il problema metodologico fondamentale per l'acquisizione di dati obiettivi sul comportamento del bilingue e sullo sviluppo delle sue attitudini intellettuali è, infatti, la scelta di un campione sociologicamente e psicologicamente omogeneo. In effetti, se così non è, si otterranno risultati contrastanti e di scarso interesse agli effetti linguistici.

La ricerca in corso ha per oggetto i figli di matrimoni misti italo-inglesi in ambiente toscano. Condizione essenziale è che il soggetto sia figlio di madre inglese, poiché il bilinguismo in ambiente familiare si determina solo per influenza del modello della figura materna (la madre o chi la sostituisce come, ad esempio, la governante), essendo

l'influenza della figura paterna, agli effetti del comportamento linguistico in età infantile, pressoché ininfluenza. Il bilinguismo di questo tipo è, ovviamente, « composto » (nella terminologia di Osgood), crescendo il bambino in ambiente unitario e sottoposto ai condizionamenti di una cultura omogenea, e si determina senza alcun dubbio in base a meccanismi di codificazione indipendente, secondo quanto sostenuto da Penfield e Roberts, dato che ha inizio al momento del primo apprendimento delle strutture linguistiche. Presenta, inoltre, un *background* sociologico singolarmente omogeneo, ciò che permette di dare un'importanza trascurabile a variabili extra-linguistiche. Infatti i soggetti prodotti da matrimoni misti nell'ambiente toscano appartengono, nella quasi totalità, alla classe medio-borghese ed il livello di istruzione dei genitori è, quasi sempre, piuttosto elevato (Università o Istituti di Istruzione Superiore corrispondenti).

La ricerca consiste, anzitutto, nella somministrazione di test linguistici atti ad accertare i fenomeni di interferenza. Questi test sono, ovviamente, di due tipi diversi e cioè, scritti ed orali nel caso che il bambino sia stato introdotto anche al sistema grafemico della seconda lingua, e solo orali nel caso contrario.

Viene poi somministrata una batteria di test particolarmente complessi per accertare il Balance Score. La difficoltà principale di questi test è che essi possono essere unicamente a carattere reattivo e quindi facilmente influenzabili dalla situazione contingente, dall'abilità del ricercatore e dall'« umore » del bambino nel momento in cui viene sottoposto al test stesso.

Il terzo tipo di test riguarda l'accertamento dell'influenza del bilinguismo sull'intelligenza e sul comportamento in senso lato. È infatti presumibile che il bilinguismo non abbia solo influenza sull'intelligenza verbale, ma anche sulle capacità di realizzazione e di socializzazione. Anche su questo punto i risultati finora acquisiti sono contrastanti, come dimostrano le recenti ricerche di Peal e Lambert sui bambini bilingui canadesi.

LA TRADUZIONE INGLESE  
DI UN RICETTARIO DI CUCINA ITALIANO DEL '500

di  
ADALGISA FUSANI GNIULI  
Firenze

È noto che la cultura ed il costume italiano ebbero influenza determinante non soltanto sulla formazione del gusto e della tradizione letteraria elisabettiana ma anche sui costumi e sulle abitudini quotidiane delle classi più elevate.

Questo è dovuto anche ai continui viaggi di alcuni umanisti inglesi che, rientrando in patria, diffondevano nei circoli culturali del loro paese i modelli retorico-linguistico-letterari italiani. Il fascino della realtà italiana era enorme ed investiva ogni aspetto della vita quotidiana: dall'abbigliamento al modo di acconciarsi e tagliarsi i capelli<sup>1</sup> e agli spettacoli, a cui gli uomini di corte inglese avevano assistito in Italia, tra cui i cosiddetti 'intermezzi'. Erano queste composizioni letterarie, talvolta accompagnate da musica, che venivano recitate tra una portata e l'altra nei banchetti ufficiali. Gli inglesi allora erano buoni mangiatori e non disprezzavano affatto almeno tre lauti pasti al giorno. Non

<sup>1</sup> Come è noto ci furono anche violenti attacchi contro l'italianismo, « against the Italianate Englishmen », e cioè contro quegli inglesi che ritornavano dall'Italia corrotti « in morals and affecting outlandish fashions » e « powdered their talk with oversea language ». Inutile ricordare che l'uomo ideale del momento, il « gentleman » perfetto si rifà a *Il Cortegiano* la cui traduzione in inglese risale al 1561.

stupisce quindi che l'intermezzo diventasse la forma di spettacolo preferita che permetteva agli ospiti, tra un piatto e l'altro, un breve riposo. Da ricordare che nei banchetti di tale tipo ogni portata consisteva almeno di tre o quattro piatti<sup>2</sup>.

Pertanto la traduzione di questo ricettario di cucina del '500, intitolato: *Epulario / il quale / tratta del modo / di cucinare ogni carne, uccelli / e pesci d'ogni sorta, / e fare sapori, torte e pastelli, al modo di / tutte le Provincie*, è una testimonianza particolarmente importante del diffondersi della moda italiana in Inghilterra durante tale periodo.

L'originale dell'opera tradotta fu stampato a Venezia nel 1549, e successivamente ristampato nel 1616, 1619 e 1626 « appresso » Domenico Imberti, fatto che ne prova la popolarità e l'ampia diffusione presso i contemporanei.

La lingua in cui è scritta l'opera ha caratteristiche nettamente venete; infatti le particolari e felici circostanze politiche della Repubblica Veneziana avevano permesso la formazione di un sistema linguistico autonomo ed il suo diffondersi parallelamente a quello fiorentino<sup>3</sup>. Venezia è d'altronde in questo periodo il centro di una notevole at-

<sup>2</sup> Va ricordato che in questo periodo in Inghilterra la vera ricchezza era nelle mani della nascente classe dei commercianti. I mercanti inglesi godevano di tali privilegi reali che finirono con il creare una specie di casta a sé ed influenzarono in maniera decisiva, grazie anche al crescente sviluppo della stampa, i gusti dell'epoca e contribuirono alla nascita e allo sviluppo della « social consciousness » della società inglese da allora in poi. Questo al contrario di quanto fecero i mercanti veneziani e fiorentini, che usarono la loro ricchezza quale mezzo per accedere nel mondo dell'aristocrazia.

<sup>3</sup> G. Devoto afferma che: « [...] se gli eventi politici connessi con la lega di Cambrai (organizzata nel 1508 da papa Giulio II) si fossero conclusi in favore di Venezia, questa avrebbe potuto riformare l'idioma italiano [...] » secondo lo stesso procedimento con cui una lingua di base cancelleresca e non letteraria si era imposta così in Francia come in Inghilterra.

Cfr. G. Devoto, *Il Linguaggio d'Italia*, Milano 1974, pp. 272 s.

tività commerciale<sup>4</sup> e diplomatica, animata da un'aristocrazia raffinata ed esigente.

Dopo queste premesse non sorprende pertanto che un ricettario come il nostro *Epulario*, abbastanza completo ed articolato, ed aperto non soltanto ai contributi della cucina italiana di allora, ma anche a quelli della cucina internazionale, particolarmente di quella orientale per la dovizia di spezie che essa richiede, sia stato compilato e pubblicato a Venezia nella prima metà del '500.

Il libro si divide in nove sezioni di cui le prime quattro sono chiamate libri e le ultime cinque capitoli. Dopo una vasta e precisa trattazione di come scegliere i tipi di carne, prepararli, cucinarli e accompagnarli con varie salse, si passa alla presentazione dei brodi e delle minestre<sup>5</sup>, da quelle di verdura ad altre più particolari come i maccheroni ed i vermicelli.

Non mancano ricette capaci di produrre un certo effetto sui commensali, come quella che nel primo libro porta il titolo « per fare pastelli volativi » che viene resa felice-

<sup>4</sup> Ricordiamo che Venezia ed in parte anche Genova assicuravano in questo periodo il traffico tra l'Oriente e l'Occidente, con le loro fiorenti marine mercantili. Immediatamente dopo il periodo delle Crociate, le colonie venete nel Levante erano diventate emporii dove si ammassavano ogni genere di prodotti, dalle spezie ai damaschi e alle mussole; è inoltre importante rilevare che Venezia era esentata dal pagare le imposte doganali in ogni porto romano d'Oriente e ovviamente tale privilegio valeva anche per le spezie. Questo ne spiegherebbe l'eccessivo uso, anche di quelle molto costose, quali il pepe e lo zafferano, che abbiamo notato nel nostro ricettario.

<sup>5</sup> Sull'uso del termine « menestre » che in italiano è usato indifferentemente sia nella sua vera accezione sia nel senso di fare le porzioni, cioè « fare le menestre », l'inglese, più attento ai contenuti, rende il primo termine con « kinds of white meat » ed il secondo con « to dish » o con « to make one's messes » dove « messe » (che ha assunto nel diciannovesimo secolo il significato attuale di « sudiciume » e « confusione »), ha invece quello originario, rintracciabile anche nella Bibbia nell'espressione « a mess of pottage », di porzione di cibo, derivante dal tardo latino « missus ».

mente in inglese dal traduttore, il quale privilegia l'aspetto insolito ed affascinante del contenuto, « to make Pies that the Birds may be alive in them and flie out when it is cut up » e, quella, che segue immediatamente, dal titolo « per fare pavoni vestiti con tutte le sue penne », che invece viene resa letteralmente dal traduttore « to dresse a peacock with all his feathers »<sup>6</sup>.

Il compilatore si preoccupa anche degli ammalati ed aggiunge una ricetta che porta il titolo « per fare brodetto consumato de capponi, ecc. [...] ». Il traduttore molto felicemente rende « brodetto » con « a culesse », termine che ben si adatta all'idea di lasciare sobbollire per molto tempo un liquido in modo che si riduca di volume ed acquisti consistenza raffreddandosi. Senza dubbio « culesse » deriva da « cullis » — antico francese *coleis* — e ha il significato di consommè<sup>7</sup>.

Ampio spazio è dedicato alla preparazione ed alla cottura del pesce, sia quello di mare che quello di acqua dolce; segue poi una trattazione sui vari modi di fare frittate<sup>8</sup>, frittelle<sup>9</sup> e sull'uso delle uova in generale; non manca un capitolo dedicato alle gelatine di carne e di pesce, pietanze alquanto comuni a quell'epoca, se si pensa che fino dal

<sup>6</sup> A proposito della prima ricetta, ne rintracciamo una molto simile in un Libro di cucina del sec. XIV, a cura di L. Frati, edito a Livorno nel 1899.

<sup>7</sup> Alla fine della ricetta l'avvertimento di non aggiungere « carne salata » e di non abbondare nell'uso delle spezie, per rendere il tutto « buono per gli sani e per gli infermi » diventa in inglese « and this is good both for the sicke and whole ».

<sup>8</sup> Per il modo più semplice di cucinare le uova il traduttore ci presenta tutta una serie di ricette di « Pancakes », che indicano genericamente frittate e tortini, mentre invece usa il termine « eggs » per le uova ripiene, quelle fritte, quelle allo spiedo, quelle alla griglia, ecc. Le torte in tempo di Quaresima sono « tartes », mentre il « Migliaccio » è « a kind of meat called Migliaccio », assai simile all'attuale *pancake*, dove il « buono distrutto » viene sostituito dal « butter ».

<sup>9</sup> Le frittelle sono rese generalmente con « pancakes », per alcuni tipi, invece, con « frites ».

1300 era considerata una squisita raffinatezza offrirne agli ospiti di gran riguardo<sup>10</sup>.

Il compilatore del ricettario dedica inoltre ben tre libri a ricette da farsi in periodo di Quaresima, il che non stupisce, se si considera il fatto che ormai in Italia, da quasi due secoli in alcuni comuni, particolarmente in quelli della Toscana, esistevano regolamenti ben precisi che vietavano la vendita della carne, non soltanto durante la Quaresima, ma anche il venerdì ed il sabato di ogni settimana<sup>11</sup>.

Vi sono poi aggiunte delle ricette miscellanee come quella per preparare il lardo da conservare, per fare il vino dolce, per conservare i fichi ripieni e perfino per preparare il cibo per gli usignoli.

L'originale ha un notevole interesse per la storia della lessicografia italiana, in quanto testimonia inequivocabilmente il significato specifico di un numero rilevante di termini della tecnica culinaria. Ad una prima approssimativa indagine non sembra che questi termini siano molto familiari alla lessicografia tradizionale, tanto è vero che molti non appaiono nemmeno nella seconda edizione del *Dizionario della Crusca*, stampata a Venezia nel 1623.

Il testo sarebbe pertanto meritevole di un attento esame da parte degli italianisti, anche per la dovizia dei termini inerenti alla fauna ed alla flora dell'epoca in cui l'*Epu-lario* fu dato alle stampe.

<sup>10</sup> Tipica testimonianza in questo senso è quanto si legge in *The Merchant of Prato: Francesco Datini*, di Iris Origo (p. 289) « [...] Pork was much used together with veal, capons, fish and spices for making jelly, which was made very strong and stiff, and was considered a great delicacy. Thus when the wife and daughters of Guido del Palagio were about to spend a day with the Datinis in Prato, pork jelly was to be one of the main dishes [...] » e a tal proposito Francesco scriveva a sua moglie di prepararne una gran terrina per ricevere gli ospiti nella maniera più degna e « [...] to do honour to all these people without too much trouble [...] ». Evidentemente il Datini era un marito gentile, per quei tempi, preoccupandosi di risparmiare fatica e lavoro alla moglie.

<sup>11</sup> Siamo quasi certi di potere affermare che oltre a fattori di ordine religioso ne intervenissero altri di tipo economico per limitare l'uso della carne.

La traduzione inglese uscita a Londra presso W. Barley nel 1598, porta il seguente titolo: *Epulario / or / The Italian Banquet: wherein is shewed the maner how to dresse and / prepare all kind of Flesh, Foules or Fishes. / As also how to make Sauces, Tartes, Pies, & c. After the / maner of all countries. / With an addition of many other profitable and necessary things. / Translated out of Italian into English.*

È interessante osservare che la traduzione del titolo aggiunge al termine *Epulario*, l'espressione « the Italian Banquet », ovviamente allo scopo di sottolineare la provenienza italiana del contenuto del ricettario, ed ha pertanto una rilevante importanza quale documentazione della diffusione di mode e costumi italiani in Europa<sup>12</sup> cui prima accennavamo, ed inoltre non va dimenticato che gran parte della cucina Europea, compresa quella francese, è di origine italiana<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> La traduzione dell'*Epulario* rientra del resto in un quadro culturale più ampio, che sottolinea, oltre alla scoperta del mondo italiano, un recupero di elementi classici tipico di tutte le civiltà rinascimentali, recupero che non si limita ai testi letterari, ma si rifà ai più svariati settori dello scibile e coinvolge le varie classi sociali. E in un tale contesto culturale che la figura del diplomatico, dell'uomo di corte, o del mercante avverte la necessità di esprimersi in una lingua intelligibile a tutti; ed ecco quindi le traduzioni che, favorite dai progressi della stampa, soddisfano la crescente domanda ed il sempre più vasto pubblico. Anzi, a giudizio di alcuni uomini di scienza del momento, l'italiano avrebbe dovuto essere usato nell'istruzione dei giovani e, a conferma di ciò basta ricordare la fortuna che ebbe presso i suoi contemporanei Giovanni Florio, insegnante d'italiano a Londra e a Oxford.

<sup>13</sup> Caterina dei Medici, futura regina di Francia, prima di lasciare Firenze per raggiungere a Livorno Clemente VII che avrebbe dovuto condurla a Porto Venere, dove l'aspettavano le galee di Francesco I, si fece assegnare al suo seguito i migliori cuochi e pasticceri che vi fossero in Firenze alla corte dei Medici. Questi, arrivati in Francia, dettero l'avvio a quella raffinata gastronomia che con il passare dei secoli diventerà la famosa cucina francese. Dalla Francia, ben presto, la fama della cucina di Caterina dei Medici passò anche in Inghilterra.

Appare pertanto evidente l'importanza dell'opera analizzata, sia per i contenuti di carattere semantico relativi all'uso della cucina, sia per le discordanze tra i significati dei termini in questione, italiani ed inglesi, dovute all'incomprensione del testo originale da parte del traduttore<sup>14</sup>.

La collazione del testo italiano e della traduzione inglese permettono infatti di stabilire con sufficiente esattezza il significato specifico di alcuni termini sia in una lingua che nell'altra, anche in quei casi in cui l'aiuto della documentazione fornita dalla lessicografia tradizionale si dimostra carente. Quando il traduttore non trova un esatto equivalente per tradurre un termine italiano ricorre a circonlocuzioni del tipo « good devised meat or sauce »<sup>15</sup> per

<sup>14</sup> Vorremmo aggiungere che l'importanza dell'opera presa in esame sta anche nei contenuti di ordine storico-sociale in essa rintracciabili. Non è un caso, infatti, che a conferma della nostra ultima affermazione una delle due copie esistenti della traduzione dell'opera, sia stata ritrovata nella biblioteca del Radcliffe Hospital di Oxford.

Infatti durante il Rinascimento, presso numerose città italiane, accanto al « lazzeretto », che la storiografia ottocentesca ci ha tramandato come quasi unico luogo di cura, esistevano invece ospedali attrezzatissimi, non tanto per tecnologie cliniche avanzate, ma piuttosto per l'attenzione che si dava al ricoverato. Racconta Lutero che, durante uno dei suoi viaggi in Italia, aveva assistito a quello che oggi chiameremmo « ricovero ospedaliero » di un malato. Era rimasto meravigliato dal fatto che questi appena « accettato » venisse spogliato di tutte le sue vesti ed accessori, alla presenza di un notaio che ne assumeva la consegna, e quindi rivestito di panni candidissimi e messo a letto con lenzuola finissime; a questo punto ogni cura per il malato passava, non soltanto nelle mani del personale sanitario, ma anche in quelle dei cuochi. L'alimentazione, infatti, per gli ospiti di tali case di cura, era un fatto di primaria importanza e le cucine occupavano un posto di rilievo nel detto sistema ospedaliero. Non ci stupisce quindi che il traduttore del nostro *Epulario* abbia trovato nei responsabili del Radcliffe Hospital di Oxford scrupolosi fruitori, in un periodo in cui la cultura italiana influenzava, come abbiamo già visto, tanti aspetti della società inglese.

<sup>15</sup> Il participio passato « devised » è da interpretarsi, in questa espressione, nel significato che aveva nel '500 il verbo « to devise », cioè quello di « to prepare with skill »; il traduttore infatti nel

«peverata»<sup>16</sup>, che indica una salsa per condire la carne nota in Italia fino dal '300; «good devised broth» per «zanzarelli»<sup>17</sup>, piatto molto simile alla nostra stracciatella con l'aggiunta di zafferano; «good devised meat or Maccheroni»<sup>18</sup>, e «a kind of boiled meat or sauce» per «cesame», che indica una salsa per condire il pesce fritto. Tali circonlocuzioni vogliono essere non soltanto un invito al palato del lettore, ma mirano anche a privilegiare il contenuto della ricetta e la sua buona riuscita, trascurandone in parte l'etichetta italiana, soprattutto quando i piatti in questione sono particolarmente elaborati ed appetibili. Vorremmo inoltre ricordare a questo proposito che la parola «meat» non ha solo il significato di carne, ma anche quello di «piatto» e «cibo» in generale, contrapposto a «drink».

Talvolta il traduttore usa espressioni molto più ricche e precise rispetto al contenuto a cui si riferiscono: è questo il caso delle «herbette» fatte «con latte di mandolè» (mandorle) che diventano «a divided dish of meat or broth of herbes and Almonds», mentre per il «sapore

---

riproporre la ricetta della «peverata» usa avverbi e aggettivi che ci rendono esattamente l'idea di un qualcosa di veramente eccellente e ben preparato; inoltre manca nella traduzione il pepe e, là dove l'italiano usa l'espressione «[...] secondo che ti piace [...]» relativamente alla quantità di sapori e spezie, l'inglese traduce ed aggiunge «[...] as much as you think good, and as it is necessary, and make it strong or sweet of vinegar and spice, according to the manner, or as y owner will have it [...]».

<sup>16</sup> Nel terzo libro troviamo una ricetta diversa di «peverata», presentata come «per fare peverata gialla, e operare in composto», che il traduttore rende invece molto semplicemente con l'espressione «to make yellow sauce», privilegiandone forse l'ingrediente che ne determina il colore, lo zafferano.

<sup>17</sup> Gli zanzarelli «bianchi», «verdi» ed «in bocconi piccioli» delle ricette che seguono diventano invece rispettivamente «white pottage», «greene meat» e «greene, yellow or other coloured meat in little peeces or morsels».

<sup>18</sup> Sia il testo italiano che la traduzione inglese evidenziano il luogo di origine dell'uso culinario: «per fare macheroni Romaneschi» diventa infatti «to make a devised meat after the Romane manner».

di camellino»<sup>19</sup> e il «sapore di pavo» non riesce a trovare nessuna circonlocuzione e semplifica con l'espressione «another sauce», rispettando gli ingredienti ed il modo di preparazione; così per i «vermicelli», tradotti con «[to make] a past or meat of floure».

Altre volte invece il titolo italiano viene tradotto letteralmente senza alcun riferimento al contenuto. Questo, per esempio, è quanto succede per un'altra varietà di salsa, il «sapore celeste», che diventa «a skie colour sauce»<sup>20</sup>. Infine alcuni titoli vengono trascritti nella forma originale italiana come nel caso della ricetta delle «Tomascella», una specie di fegatelli di maiale, che diventa «to make a new dish called Tomascella»; altri invece sottolineano il luogo di provenienza, ad esempio nel caso del «Miraus», un piatto di volatili arrosto con salsa, che l'abile traduttore rende con «to make Miraus of Spaine». La parola «Spaine» rende genericamente l'espressione originaria «alla materia catellana»<sup>21</sup>. La mostarda «da padoana buona» è una «mustard after the manner of Padoa» fatta «by maister Antonio Trombone», probabilmente un famoso cuoco dell'epoca.

Si nota inoltre che sembra diffuso e gradito l'«agresto» che indica sia il succo di uva verde, usato come base

---

<sup>19</sup> La «camellina» insieme al «sapore sanguigno» è una di quelle salse che, come la «peverata», cui abbiamo già accennato, erano molto popolari nel '300; gli ingredienti allora erano grosso modo gli stessi: zucchero, cannella, chiodi di garofano, pane e aceto; nel testo preso in esame l'aceto è invece sostituito dall'agresto e dalla sapa con l'aggiunta di vino rosso ed inoltre manca lo zucchero.

<sup>20</sup> Questa non è che una variante di una ricetta precedentemente citata nello stesso libro con il titolo «per fare sapore di more» e che il traduttore rende semplicemente con «to make sauce of mulberies» privilegiando questa volta l'ingrediente base e cioè la mora di gelso.

<sup>21</sup> Accade che talvolta il traduttore si preoccupi di essere più preciso; ciò si verifica per due tipi di minestre in bianco, secondo l'uso «Catelano», che diventano rispettivamente «to make twelve kinds of white meat after the Catalonian manner» e «to make white meats after the manner of Catalonia».

per varie salse al posto del pomodoro non ancora noto, sia come condimento al posto dell'aceto; tale termine viene tradotto con il corrispondente inglese « verjuice » (sugo verde), derivato dal francese in epoca medio inglese<sup>22</sup>.

La « sapa »<sup>23</sup>, mosto cotto con o senza vino nuovo, usato e conosciuto fino dall'epoca dei Romani, viene tradotto oltre che con « must » con l'espressione « bastard wine » ed anche con un termine di nuovo conio « broken wine ».

L'acquavite, che non è ancora il brandy, ma è usata soltanto in alchimia, viene anglicizzata in « Aquavity », con un tentativo che non avrà poi seguito<sup>24</sup>.

Il termine « triti » o « Fermentine », che sta ad indicare un tipo di pasta tagliata molto minuta, viene tradotto con « a paste thick and cut small called Trite », usando il termine « Trite » in un'accezione del tutto nuova<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> Là dove il testo italiano parla di « agresto sano » come nel caso della ricetta « per fare pollastra lessa » il traduttore si preoccupa di fare capire che non si tratta di « succo », ma semplicemente di « uva acerba » e traduce con « soure grapes »; quando invece l'italiano, in modo meno esatto, parla di « marasche in tempo dell'agresto » l'inglese intende correttamente sia agresto che marasche e traduce « soure grapes and cherries ».

<sup>23</sup> Non manca il caso in cui l'italiano « sanapa » venga letto dal traduttore « sapa »; se per i piselli fritti l'italiano suggerisce infatti di farli cuocere con un po' di agresto, senapa e zucchero; l'inglese traduce invece « add verjuice, new wine or sugar ».

<sup>24</sup> Il compilatore del nostro *Epulario* a proposito della già ricordata ricetta « per fare pavoni vestiti con tutte le sue penne », suggerisce, per ottenere un effetto sicuro al momento di presentare i pavoni in tavola, di riempire loro il becco di « bambagia » imbevuta di canfora e di acquavite « over di buon vin grande » e quindi « apicia il foco nel detto bambasio, e getterà fuoco per buono spacio di tempo [...] »; il traduttore pertanto ripropone « If you will have the Peacocke cast fire at the mouth, take an ounce of Camphora wrapped about with cotton, and put it in the Peacockes bill with a little Aquavity, or very strong wine, and when you will send it to the table, set fire to the cotton, and hee will cast fire a good while after ».

<sup>25</sup> Per la voce *Trite* l'accezione corrente era: « worn out by constant use or repetition » (OED).

Il termine « Mortadella », che nella cucina medievale ed in quella rinascimentale si riferisce a varie ricette, viene reso con « liverings », anche quando la ricetta data dall'*Epulario* non contiene né fegato né frattaglie di maiale o di altro animale; altre volte invece con il termine « liverings » il traduttore rende l'italiano « coradelle ».

È interessante notare anche la traduzione del termine « polpette » che viene resa con « olives »<sup>26</sup>, quella delle « bracioline » che diventano « Collopes »<sup>27</sup> e quella di « una forma di pastello » che è resa con « the coffin »<sup>28</sup> of a great Pie or Pasty ».

Il termine « Vermicelli » non viene tradotto, ma si parla semplicemente del modo « to make a past or meat of floure » e si chiarisce che « it will continue two or three years ».

Accanto alle traduzioni letterali, alle trascrizioni e ai tentativi di rendere con circonlocuzioni più o meno riuscite il valore specifico del termine italiano, si notano delle inesattezze e qualche volta addirittura degli errori di traduzione, dovuti forse, come già notavamo per il termine « sapa », alla non esatta comprensione del testo italiano o alla non conoscenza del termine in questione.

Là dove, per esempio, il testo italiano parla di « farro »<sup>29</sup> e di « miglio » per fare certi tipi di torte agro-dolci « in tempo di carne », quello inglese rende rispettivamente tali termini con « wheat floure » e « meale », che significano « farina di grano » e « farina integrale », mentre in un'altra ricetta il « miglio », che in inglese è « millet », diventa « melts », che traduce invece l'italiano « malto ».

<sup>26</sup> Nel 1500 tale termine al plurale era usato in cucina; l'O.E.D. parla di un « dish composed of thickish slices of beef or veal rolled up with onions and herbs and stewed in brown sauce ».

<sup>27</sup> Nel medio inglese « collope » significava infatti « a slice of meat » e poi per tutto il '500 fino alla prima metà del '600 tale termine si è riferito soprattutto ad un tipo di carne « cut into small pieces ».

<sup>28</sup> « Coffin » è stato un termine culinario fino alla prima metà del '700 ed era sinonimo di « crust of a pie ».

<sup>29</sup> « Farro » in inglese è « spelt » ed è una specie di frumento vestito, un tempo molto coltivato nel Sud dell'Europa.

Le « giuncate »<sup>30</sup>, sorta di latte rappreso non salato, sono rese con « curds » che traduce invece l'italiano « cagliate », che si ottengono per la coagulazione del latte con il caglio. I « semi di canapa », già tradotti con « Hempseed » nell'omonima minestra, diventano invece « a certaine kind or meat of Capers » in un'altra.

L'« aneto » che, come è noto, è una pianta i cui fiori sono usati nell'arte culinaria, conosciuta in inglese sia come « anet » che come « dill », viene tradotta con « annis seed », nella ricetta di una salsa a base di finocchio, quando, già precedentemente, per un tipo di minestra con il sambuco, era stato reso esattamente con « dill ».

Altre volte infine il traduttore riesce a superare gli errori di stampa del testo italiano e ad interpretarlo e renderlo in maniera esatta lasciandosi guidare non soltanto dalla intuizione, ma anche dalla frequente ricorrenza dei termini; è questo il caso di « cowes udder », con cui rende il termine « tetta » o « mammella » di vacca, anche quando il testo italiano, per un evidente errore di stampa parla di « testa ». Per la ricetta della minestra di « bietole », che il nostro *Epulario* presenta in maniera poco chiara, confondendo la « boragine » con la « betola », leggiamo invece nel testo inglese « take a few bettonie leaves and a little burage », che ben evidenzia l'uso dei due ingredienti.

Particolare interesse presentano alcuni aspetti della terminologia relativi alla fauna, specialmente a quella ittica; ci sono anche qui delle inesattezze e addirittura errori nella identificazione delle varie specie di pesci, dovute anche probabilmente alla difficile distinzione fra quelle viventi nel Mediterraneo e quelle nell'Atlantico.

Ad esempio la triglia è definita dal traduttore « a treglie, a kind of Barble » il che evidentemente non è vero in quanto confonde una specie marina con una di acqua dolce, pur essendo la triglia già conosciuta in Inghilterra fino dal 1400 con il termine « red mullet ». Usa invece

<sup>30</sup> Il termine « giuncata » deriva dal fatto che si usava mettere a scolare tale sorta di latte rappreso in cestelli o tra giunchi e foglie di felci.

« mullet » per tradurre l'italiano « cefalo », che già aveva ed ha il suo corrispondente in « mugil » o « grey mullet », termini questi che gli servono invece per tradurre erroneamente il nome di un pesce d'acqua dolce, la lasca, che in inglese è « roach ». Il dentice viene tradotto con « tooth fish » o « Sangris », mentre gli « Occhiali », quasi certamente le nostre occhiate, sono tradotte con « Sea-Bream », termine che invece indica comunemente il dentice nell'inglese moderno.

« Merluzzo » e « Merlano » vengono scambiati e tradotti rispettivamente con « whiting » e « cod »; il « latte-rino », cioè il pesciolino da frittura minuta, sia di mare che di acqua dolce, viene erroneamente reso con « Hering », forse perché tale termine richiama, per il traduttore, l'aringa da latte. Confonde inoltre il « polpo » con la « seppia », traducendolo con « cuttlefish »; i datteri di mare sono tradotti con « dates » (il termine attuale *razor-clam* è entrato nell'uso inglese soltanto nel diciassettesimo secolo).

Rileviamo che la traduzione inglese procede nel suo complesso con periodi sintatticamente molto semplici, tali da snellire e migliorare il testo italiano, spesso contorto e, nonostante l'eccessivo uso degli aggettivi e degli avverbi, molto approssimativo.

Un esempio tra i più significativi è quello che si riscontra nella descrizione della preparazione dello « storione »; la forma si presenta molto più chiara ed intelligibile in inglese « [...] cut it into great pieces such as may not easily breake but seeth whole, for all fish is better whole then in pieces. The sauce would be white, mixed with Ginger, very white Garlike or Mustard as time ser- veth, or mens appetites require which you shall make as aforesaid in y<sup>e</sup> instruction for the sauce »; invece, in italiano si legge « [...] tagliandolo in pezzi grandi, e capaci a cuocerlo sano, come fa il mio signore, perché ogni pesce è molto migliore integro che in pezzi, o altramenti, e il suo sapore vuole essere bianco, e che habbia gengero, overo di buona agliata bene bianca, overo della mostarda secondo gli tempi, e gli appetiti e questo sapore farai come è di sopra nel capitolo loro [...] ».



Ed ancora nella parte finale della ricetta di « un herbolata nel mese di Maggio » ridondante in italiano di aggettivi non troppo bene appropriati (« quanto è più verde, tanto è più bella, e migliore, e mostrasse più galante ») viene resa dal traduttore semplicemente « this kind of Tarte is best when it is greenest », in cui il superlativo « best » forse stuzzica di più l'appetito di quanto non facciano i soprascritti aggettivi!

Per quanto riguarda quei verbi il cui uso è spesso limitato alla cucina, il testo inglese presenta una ricca varietà di sinonimi rispetto all'italiano; là dove il compilatore del ricettario si limita ad usare il verbo « bollire » l'inglese traduce per esempio, « to fry » se si tratta di fare bollire nel brodo, « to boil » se invece si tratta di acqua fredda, di latte o di « to boil softly », e « to seeth » se invece l'acqua già bolle, oppure per le uova. Per abbassare il calore del fuoco sotto la pentola si suggerisce di « to abate the fire under pipkin », e per « infarinare prima di porre a cottura » viene usato « to roul [...] in floure ».

Ed ecco infine alcune delle tante curiosità di cui è ricco il testo originale e che il traduttore rende sempre con il corrispondente esatto. Il « Bessano » che nel testo inglese diventa « Besano an Italian Fish », è un piatto « [...] più conveniente a zappatori che a Huomini da bene » e per il traduttore « [...] is fitter for labouring men than men of any quality ».

L'uso del miele è decisamente sostituito da quello dello zucchero<sup>31</sup> e soltanto nel capitolo ottavo, nella ricetta « per fare fritelle con herbe amare » e alla fine del ricettario per fare il vino dolce e la composta di meloni, se ne consiglia l'uso insieme allo zucchero. Per quanto riguarda il pepe, quasi sempre presente, là dove l'italiano si preoc-

<sup>31</sup> Tale fatto non ci deve stupire se si pensa che dal 900 al 1100 Venezia fu il centro di un fiorente commercio dello zucchero, questo perché i Veneziani lo importavano dalla Siria, dall'Egitto e dalla vallata del Tigri e dell'Eufrate; inoltre durante il '400 proprio a Venezia c'era stato chi aveva pensato di immettere sul mercato lo zucchero in blocchi e zollette più o meno grosse.

cupa di distinguere il « pevere integro » dal « pevere longo », come per esempio nella ricetta « per fare un'altra bella gelatina », nel capitolo dedicato alle gelatine di carne e di pesce, il traduttore rende alla lettera « whole Pepper » il primo e « long Pepper » il secondo.

È abbastanza curioso anche il fatto che durante la Quaresima ci si preoccupi di ricordare che è vietato l'uso del latte di mucca; per la torta di miglio, infatti, il compilatore ci avverte: « [...] similmente puoi fare in tempo quadragesimale, mettendo il latte di mandole in loco dell'altro latte sopradeto e frigendo in oglio » e scrupolosamente il traduttore annota che « [...] the like you may do in Lent by putting Almond milk instead of other milke, and frie them in oyle »<sup>32</sup>.

Infine ricordiamo che sono quasi sempre consigliati i tempi di cottura e, se si tratta di tempi brevi, si suggerisce di conteggiarli in termini di uno, due o tre Pater Nostri « the space of one, two or three Pater Nostri »<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Abbiamo notato che per alcune ricette si sconsiglia perfino l'uso delle uova in tempo di Quaresima.

<sup>33</sup> Riportiamo la ricetta più breve di *Epulario*: porta il titolo « per bollire le uova con la loro scorza » tradotta « to seeth Eggs with the shell », di cui ne leggiamo la seguente traduzione: « Put them in cold water and make it boyle a Pater Noster while ».

LA RETORICA NEL NUOVO DIPARTIMENTO  
DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE:  
LO SFORZO DI ESSERE 'TRIVIAL'

di  
GUIDO CARBONI  
Torino

Le considerazioni che seguono riguardano soprattutto il problema dei rapporti tra ricerca e insegnamento della lingua e ricerca e insegnamento della letteratura con particolare riferimento alle lingue e letterature straniere.

Dal modello scelto per la soluzione di questo problema vorrei poi far derivare due ordini di riflessioni:

*primo* una ipotesi tra le molte possibili, di definizione di quale tipo di attività didattiche e di ricerca dovrebbe caratterizzare in modo specifico il costituendo dipartimento di Lingue e Letterature Straniere.

O meglio, per essere più precisi e non chiudere le possibilità di sperimentazione prima ancora di iniziare, il dipartimento a cui afferiranno tutti o la maggior parte degli insegnamenti che oggi ruotano intorno agli istituti di anglistica;

*secondo* alcune considerazioni su una gamma di fini di didattica e di ricerca per corsi e seminari che si potrebbero attivare nell'ambito del dipartimento e in attesa della sua formazione nell'ambito degli istituti.

Date le limitazioni di tempo e il carattere 'di lavoro' di questo convegno procederò per affermazioni riducendo al minimo l'argomentazione di sostegno e i necessari dubbi e sfumature che spero invece emergeranno dalla discussione.

*Retorica come ponte tra 'lingua' e 'letteratura'.*

L'organizzazione stessa di questo convegno e gli incontri che lo hanno preceduto dimostrano chiaramente due fatti; uno positivo e l'altro negativo :

*primo:* L'anglistica italiana ha ormai riconosciuto che la ricerca sulla lingua e sui problemi del suo insegnamento costituisce un elemento importante, indipendente e non semplicemente sussidiario alla ricerca letteraria, comunque definita e infatti ha riservato spazio a comunicazioni di argomento linguistico;

*secondo:* L'anglistica italiana continua a concepire la ricerca linguistica sostanzialmente come un corpo separato rispetto alla ricerca letteraria e infatti il convegno prevede che i 'letterati' si incontrino nella sala A e i 'linguisti' si incontrino nella sala B. Come dire che è chiaro che un gruppo ha ben poco interesse nei lavori dell'altro ed è quindi inutile mescolarli.

Credo che molti colleghi condividano il mio rifiuto ad una impostazione di questo genere.

A monte di queste posizioni nell'ambito dell'anglistica italiana ci sono alcuni fatti di carattere sociale e di carattere scientifico che tutti dovremmo tenere nel debito conto.

Negli ultimi anni, i dati sono ufficiali, si è assistito ad un calo delle iscrizioni alla università, un calo che con il crescere della disoccupazione intellettuale è destinato a farsi sempre maggiore e che investe largamente le facoltà di Lettere e di Magistero. Rispetto a questo calo gli unici corsi che 'tengono', e in qualche caso registrano ancora aumenti di iscritti, sono quelli in lingue e in particolare quelli di Inglese.

In altri termini, nel riconoscere importanza alla 'linguistica' e alla glottodidattica l'anglistica italiana non fa che riconoscere, e direi con ritardo, le caratteristiche della domanda sociale a cui è chiamata a rispondere.

Chiunque abbia avuto contatti diretti con gli studenti sa che essi sono richiamati dai corsi di Inglese proprio per la competenza linguistica che sperano di acquisire e che è soprattutto questa competenza che sfruttano sul mercato

del lavoro. Inoltre, nei moltissimi casi in cui a questa richiesta di competenza linguistica si accompagna una richiesta di formazione culturale, è assai raro che questa coincida con il *curriculum* letterario così come viene tradizionalmente definito dalla università e attraverso i manuali di letteratura inglese. Questa richiesta culturale investe piuttosto la civiltà inglese nel suo complesso e correttamente ne privilegia gli aspetti storici, economici e sociali.

Ne consegue, che, anche tenendo conto dei problemi della difesa della occupazione per quanti lavorano nei nostri istituti, contrattisti, assegnisti, borsisti, esercitatori ecc. la cui condizione è notoriamente drammatica, l'anglistica italiana deve ridefinirsi nei termini di una risposta dialettica ed efficacemente propositiva nei confronti di questa domanda sociale. Se non lo farà, se resterà arroccata sulle vecchie posizioni letterarie e elitarie, magari con un machiavellico recupero dell'insegnamento della lingua in funzione puramente strumentale, finirà con il perdere qualsiasi contatto funzionale con gli studenti e con il perpetuare gli squilibri che già caratterizzano l'università. Squilibri che si manifestano con l'assegnazione di larghi organici e quindi di spazi e di fondi a discipline la cui domanda sociale è in contrazione, sacrificando invece quelle in sviluppo. Situazione che oggi per esempio caratterizza in molte sedi il rapporto tra Lettere Classiche e Lingue Straniere.

È chiaro che non intendo proporre la eliminazione o il soffocamento di discipline che hanno l'unico torto di essere meno 'popolari', ma che mi riferisco piuttosto alla necessità di procedere ad una adeguata programmazione generale dello sviluppo della scuola.

Per quanto riguarda i fatti scientifici è noto ai colleghi che accanto agli sviluppi notevolissimi subiti in questi ultimi anni dalla psicolinguistica, dalla sociolinguistica e in generale dalla linguistica applicata la stessa linguistica generale e teorica è andata allargando i suoi interessi dal ristretto ambito della sintassi e ha riconosciuto come necessarie e pertinenti alla descrizione dei fenomeni linguistici

stici non solo la semantica, ma anche la pragmatica. La linguistica ha cioè riconosciuto che lo studio delle strutture del linguaggio non può, come aveva ipotizzato alla fine degli anni 50 e all'inizio degli anni 60, prescindere dalla concreta totalità del processo comunicativo.

Se è vero quindi che da un lato i fenomeni strettamente linguistici informano e determinano a tutti i livelli non solo quelli letterari ma anche larghissima parte di quelli comunicativi e nello stesso tempo che non è data conoscenza dei fenomeni linguistici se non attraverso le forme e le concrete condizioni d'uso, è evidente che, pur nel rispetto delle specifiche competenze bisogna scoraggiare nel modo più drastico una netta separazione tra attività di ricerca e di insegnamento linguistico e attività di ricerca e insegnamento della letteratura e insieme qualsiasi tentativo di concepire l'apprendimento della lingua come puramente strumentale.

Nello stesso tempo se per rispondere correttamente alla domanda sociale dobbiamo allargare l'ambito delle competenze del dipartimento oltre la letteratura dobbiamo o accettare una specie di continua schizofrenia, e cioè occuparci della letteratura, con i contenuti e i metodi che dalla tradizione degli studi in questo campo, e poi di qualcosa di diverso, diciamo convenzionalmente della 'civiltà', con metodi necessariamente diversi dai precedenti, oppure dobbiamo ricercare un modo di unificare i metodi e gli oggetti della ricerca e della didattica che attraverso questi metodi identifichiamo.

Accanto alla ipotesi più corrente, e cioè quella di trovare questa unità nell'operare sociale complessivo della letteratura vorrei qui offrire alcune riflessioni per cercare questa unità nella direzione dello studio dell'universo dei discorsi e delle loro articolazioni interne. In altre parole nella retorica.

Il termine retorica richiede qualche chiarimento perché, anche quando non viene usato in senso immediatamente dispregiativo si applica di solito alla ornamentazione, allo stile, agli elementi più superficiali del parlare.

In realtà la definizione di retorica come 'arte del par-

lare bene' va ben oltre lo stile e si riferisce piuttosto alla teoria della argomentazione, cioè alla teoria delle prove razionali non dimostrative e al loro uso, cioè a tutti i mezzi usati per persuadere. La retorica di cui parlo è quella della grande tradizione classica che viene sistematizzata da Quintiliano nelle *Institutiones Oratoriae* e che è stata ripresa in tempi moderni da Lausberg, Kenneth Burke e Chaim Perelman. Quello che la caratterizza è: *primo* la descrizione delle forme della lingua, quindi in termini tradizionali grammatica, sintassi semantica, ma soprattutto la descrizione dell'uso di queste forme, al livello di frasi e di discorsi completi; *secondo* il fatto che essa fa proprio, sul terreno di strumenti di indagine omogenei, lo studio della organizzazione di tutti i tipi di discorso e non solo di quello letterario.

Il 'discorso scientifico' che si presuppone strettamente dimostrativo, sarebbe l'unico a rimanere al di fuori della retorica. Ma a partire dalle ricerche di Thomas Kuhn sulle rivoluzioni scientifiche e alla luce dei recenti dibattiti sul rapporto tra scienza e ideologia credo che si possa tranquillamente parlare anche di una retorica del discorso scientifico.

Perché far ritorno alla dimenticata arte della retorica piuttosto che fare riferimento a scienze più moderne come la linguistica o la semiologia, o la linguistica applicata o quella testuale? In parte per tenerci lontani il più possibile dalle polemiche che ci sono state tra fautori e nemici dello 'specialismo' linguistico e/o letterario che credo portino a false contrapposizioni. In parte perché credo che attraverso la retorica si possono raggiungere risultati conoscitivi largamente coincidenti con quelli delle discipline moderne che ho citato senza bisogno di ricorrere all'apparato tecnico e al linguaggio altamente specializzato di cui esse si servono. È evidente quindi che la retorica a cui mi riferisco non è quella della enumerazione delle figure, che ha un enorme vocabolario specializzato, ma piuttosto ad un modello generale di analisi del discorso.

Ma ci sono anche altre ragioni per ritornare alla retorica. Una è la priorità storica. Attraverso i secoli prima

della sua decadenza la retorica ha accumulato un enorme patrimonio di conoscenze sul funzionamento del linguaggio nella società. Un patrimonio che è tutto da riscoprire e che può e deve essere utilizzato. Poi per un complesso di ragioni di tipo epistemologico. La retorica nasce e si sviluppa sulla base di filosofie sofisticate e scettiche e, nonostante la cattiva fama popolare di cui specialmente i sofisti godono, la loro filosofia ci offre alcuni principi molto utili all'analisi del discorso. In particolare

1) una definizione di *verità* come accordo raggiunto attraverso l'argomentazione; attraverso il dibattito;

2) l'accertamento della *verità* legato al problema di quale azione sia necessario e più opportuno intraprendere.

Le conseguenze di questi due principi sull'attività concreta di didattica e di ricerca mi sembrano molto importanti anche se per ragioni di brevità mi limiterò ad elencarne solo alcune:

un radicale anti-dogmatismo;

la struttura democratica e partecipatoria che essi implicano ad ogni livello;

il mantenimento di uno stretto collegamento tra acquisizione e descrizione del sapere e l'uso che ne facciamo.

I primi due punti, mi pare, si commentino da sé, mi limiterò quindi a qualche considerazione sul terzo.

Intanto esso rinvia alla esigenza sentita da molti di una continua riverifica dell'uso sociale del sapere che nella istituzione viene elaborato e acquisito, e cioè di quali servizi l'università, il dipartimento, il singolo corso offrano alla comunità nel suo complesso.

Poi, per i singoli individui, esso rimanda al rapporto che si può stabilire tra speculazione teorica e uso di questa speculazione. Un rapporto che, nell'area di cui ci stiamo occupando, si può riassumere nella seguente contrapposizione:

Si studiava la retorica e si scrivevano manuali di retorica per praticare la retorica e cioè per produrre argomentazioni e contro argomentazioni in qualsiasi area dell'operare sociale.

Noi studiamo la letteratura, ma non per produrre let-

teratura. Anzi nella maggior parte dei casi studiamo e insegniamo storia della letteratura come parte della storia della civiltà. Quindi sul piano dell'uso acquisiamo un generale spirito critico, che non voglio certo sottovalutare, ma che è ben lontano dalla strumentazione che la retorica offriva ai suoi praticanti.

Sia chiaro che non sto affatto suggerendo che dovremmo trasformare i nostri istituti in corsi di *public speaking, creative* o *argumentative writing* sul modello di quelli offerti dalle università negli Stati Uniti, anche se credo che se i colleghi italianisti istituissero, tra l'altro, corsi di questo tipo non farebbero certo un danno alla comunità.

Il problema non è tanto quello di trasformare gli istituti di anglistica in scuole di retorica ma piuttosto che attraverso la retorica possiamo raggiungere nella università due fini della massima importanza.

*Primo:* rimettere in discussione i rapporti tra linguaggio e 'realtà'. Finché i nostri studenti non capiscono che il linguaggio non è mai trasparente, non mai un semplice specchio della 'realtà' in cui viviamo ma contribuisce invece a costituirlo, avranno necessariamente un atteggiamento ingenuo e quindi sostanzialmente passivo, passivo perfino nel rifiuto nei confronti dei messaggi da cui vengono bombardati.

*Secondo:* creare un lettore attivo, un lettore capace di scoprire le manipolazioni che i messaggi che riceve cercano di compiere. E se si accetta un punto di vista retorico tutti i messaggi sono emessi per manipolare o se si preferisce per persuadere, che è la stessa cosa.

Credo che nessuno metterà in discussione il fatto che l'università debba creare dei lettori critici e in questa direzione credo si faccia già molto.

Per esempio si fa molto nella direzione della critica della ideologia disvelando *i)* il carattere ideologico di tanti messaggi 'letterari' che in quanto tali vengono spesso proposti come liberi dall'ideologia; *ii)* chiarendo le motivazioni e il valore ideologico di tanta letteratura di massa che invece viene consumata acriticamente, anche se dob-

biamo ammettere che quest'ultima è un'area in cui i nostri istituti si avventurano ancora piuttosto timidamente. Basta pensare al programma di questo convegno che prevede solo una comunicazione su diciotto sulla letteratura di massa.

Sono operazioni critiche della massima importanza e che tuttavia spesso corrono il rischio di disvelare il risultato assai più dei metodi della manipolazione.

Farò un esempio in un'area che mi è familiare. È importante far riconoscere che R. Chandler nei suoi gialli al di là di un certo realismo di denuncia sociale rappresenta anche la conferma di un certo individualismo magari di matrice anarchica che può facilmente diventare in fascismo dei personaggi di M. Spillane.

È importante riconoscere che anche in Chandler questo individualismo è comunque complementare e non alternativo, come si usa dire, 'al sistema'; serve da persuasore occulto per l'accettazione della ideologia dominante. (Anche se a guardar bene le cose sono sempre più complicate di quanto non sembrino a prima vista). Ma è, credo, molto più importante scoprire i concreti meccanismi di questa manipolazione, il come, prima ancora del perché, l'investigatore Marlowe ci riesca così simpatico, anche a noi che siamo un pubblico così lontano da quello per cui è stato creato. È più importante se non altro perché i meccanismi di questa manipolazione si prestano poi a manipolazioni di segno ideologico esattamente opposto. È più importante perché senza costringerci a rinunciare al giudizio di valore ideologico ci offre un terreno di verifica: i modi della manipolazione, sul quale anche prospettive ideologiche opposte possono concordare.

#### *Una ipotesi di dipartimento.*

Passiamo ora a qualche considerazione sul dipartimento.

Fermo restando che sul tema del dipartimento è essenziale che accanto ad un approfondito dibattito si apra

un articolato processo di sperimentazione di diverse ipotesi che tengano conto soprattutto delle specifiche caratteristiche di ciascuna sede vorrei sintetizzare quanto detto in precedenza sui metodi e sull'oggetto di studio che la retorica ci aiuta ad identificare in due punti:

*primo:* al centro delle preoccupazioni di ricerca e di didattica del dipartimento a cui far afferire un istituto di anglistica noi dovremmo porre lo studio dei testi, della loro formazione, del loro funzionamento e cioè soprattutto della pratica della manipolazione del materiale linguistico che li costituisce;

*secondo:* il campo di applicazione non può limitarsi ai testi della tradizione letteraria, ma deve estendersi a tutte le forme di discorso, dalla pubblicità ai mass media, e questo perché le strategie persuasive che applicano non sono, pur nella grande varietà, sostanzialmente di natura diversa.

Tentiamo di chiarire facendo riferimento rispettivamente alla storia e alla linguistica che sono i due modelli intorno ai quali si sta svolgendo il dibattito sul dipartimento di Lingue e Letterature Straniere.

Anche la Storia si occupa di testi, di fatto il lavoro dello storico è in larghissima misura fatto su testi; dai documenti di archivio alle memorie ecc. Ma l'oggetto di indagine che lo storico ipotizza non è il testo ma l'insieme delle attività umane in un certo periodo. Anche la linguistica si occupa di testi, e sono in qualche modo testi tutti gli atti di parola da cui trae il proprio materiale di indagine, ma l'oggetto di indagine che ipotizza è la descrizione del sistema della lingua.

La retorica si pone invece come oggetto di studio la manipolazione linguistica, la produzione dei discorsi. Nella sua universalità di applicazione la Retorica mutua da molte discipline dalla sociologia, dalla psicologia e soprattutto dalla storia e dalla linguistica senza per questo perdere la sua specificità di metodo e di campo di indagine che può porsi alla base dei nostri dipartimenti.

È evidente che in questa prospettiva il dipartimento che ipotizzo dovrebbe coinvolgere anche l'area della italia-

nistica e non è escluso che in sedi molto piccole si possa anche sperimentare questo tipo di integrazione. Ma nella maggior parte delle sedi, per ragioni strettamente numeriche credo che questo non sarà possibile. Del resto lo stesso tipo di problemi si affrontano ogni volta che si abbandona un criterio 'geografico' per sceglierne uno 'metodologico' e comunque il fatto di dover operare su lingue e culture non familiari agli studenti offre alle lingue straniere un ragionevole terreno di omogeneità, almeno sul piano dei problemi di didattica se non proprio su quello dei problemi di ricerca.

#### *Fini didattici e di ricerca.*

Se il tempo lo consentisse sarebbe interessante addentrarsi almeno brevemente nella esposizione e nella critica degli strumenti di indagine testuale che la tradizione retorica ha da offrire. Tuttavia nel loro complesso essi si possono far risalire ad un principio semplicissimo. E cioè: Ogni messaggio è costruito adeguando gli strumenti linguistici a disposizione al fine di ottenere l'assenso di un pubblico determinato su una questione determinata.

Il principio ha la apparente semplicità dell'acqua calda, ma:

i) non è il caso di aver paura di ripetere l'ovvio. Molto spesso le cose più ovvie e quindi forse le più importanti ci sfuggono;

ii) al rifiuto della retorica da parte degli scrittori dal romanticismo in poi si è poi accompagnato uno sviluppo della critica; dal crocianesimo, al formalismo, al *new criticism*, allo strutturalismo che pur nella sua estrema importanza sembra una cospirazione proprio per farci dimenticare questo principio così ovvio;

iii) la semplicità del principio enunciato e delle tecniche che se ne derivano è assai più apparente che reale, basta pensare al dibattito che c'è stato e che è in corso sul problema della *intenzione* e della *interpretazione* e sul rapporto possibile tra questi due termini.

Detto questo possiamo rileggere nelle funzioni linguistiche indicate da R. Jakobson nell'ormai famoso *Linguistics and Poetics* un'analisi moderna e formalizzata del succitato principio. Il testo è noto e non annoierò i colleghi entrando nei particolari mi limiterò a ricordare che, alla ricerca di una definizione della letterarietà, Jakobson ipotizza sei fattori costitutivi di ogni atto di comunicazione e cioè:

	4 contesto	
1 mittente	2 messaggio	3 destinatario
	5 contatto	
	6 codice	

[a differenza dei tre (mittente messaggio destinatario) esplicitamente presenti nella tradizione retorica] a cui corrispondono sei funzioni del linguaggio

	4 referenziale	
1 emotiva	2 poetica	3 conativa
	5 fatica	
	6 metalinguistica	

Nonostante le critiche che si possono muovere a questo modo di identificare le funzioni linguistiche proprio sul piano de loro uso didattico esse ci permettono comunque una scomposizione del fenomeno comunicativo e attraverso questa scomposizione ci offrono la possibilità di appropriare alla così detta area letteraria, o meglio dei testi, come ho cercato di ridefinirla, un atteggiamento didattico che i colleghi che insegnano lingua hanno fatto proprio ormai da anni.

E cioè: quello che vogliamo insegnare non lo possiamo insegnare in blocco, ma per insegnarlo efficacemente dobbiamo suddividerlo in sotto-competenze in qualche modo graduate, e per ciascuna di queste sotto-competenze dobbiamo formulare gli esercizi che ne consentano la più facile acquisizione.

Per quanto riguarda la 'letteratura' questo mi sembra un terreno di lavoro del tutto inesplorato e nell'utilizzare

il concetto di funzione, che sia pure in un senso diverso da quello di Jakobson si usa ormai da anni nell'insegnamento della lingua, si opererebbe anche nella direzione della integrazione tra 'lingua' e 'letteratura' di cui parlavo all'inizio.

Se il problema è quello di insegnare a riconoscere e a riprodurre la manipolazione testuale allora si potranno studiare le funzioni linguistiche come griglia di riconoscimento dell'uso dei *topoi* e del tipo di argomentazione praticato. Si tratta cioè di integrare secondo lo schema di Jakobson i tre tipi principali di argomentazione già proposti da Aristotele e cioè etica-logica-patetica.

Si potrà allora per esempio:

1) scegliere un testo, identificare le varie funzioni, identificare la funzione dominante (che in qualche modo caratterizza il 'genere' del messaggio) identificare la interazione tra le funzioni;

2) scegliere un gruppo di testi di genere omogeneo ed esplorare il valore e l'uso di una funzione;

3) scegliere un gruppo di testi omogenei ed esplorare l'interazione delle diverse funzioni;

4) scegliere un gruppo di testi di genere diverso ed esplorare l'uso di una funzione nei vari testi, ecc.

La scelta di una qualsiasi di queste vie, o di altre, dipenderà ovviamente dal fine didattico (o di ricerca) specifico che ci si pone.

Se si ricorda che queste ricerche possono avere sia una prospettiva sincronica che una prospettiva diacronica ci si rende subito conto della larghissima gamma di possibilità che abbiamo di fronte. L'unico limite è nella capacità creativa del docente e nella disponibilità degli studenti a seguirlo.

Gli esempi potrebbero continuare, ma quello che conta mi pare è che quei docenti che operano nell'area 'letteraria' hanno degli strumenti che 1) possono essere riutilizzati in modo didatticamente sistematico nell'insegnamento della tradizione letteraria; 2) che questi stessi strumenti possono fornire un contributo validissimo all'analisi di testi non letterari e che questi stessi strumenti possono a loro volta

venire grandemente raffinati e potenziati dall'applicazione sistematica a testi non letterari.

Il fine ultimo della nostra attività didattica e di ricerca non può quindi che riproporre la saldatura tra *lingua*, e dopo quanto detto non tanto *letteratura*, ma *testi* o *discorsi*, che è poi il senso in cui la parola letteratura veniva usata fino a tempi abbastanza recenti. Il fine ultimo del nostro lavoro nella istituzione è quello dello sviluppo nei nostri studenti di *competence* e di un metalinguaggio adeguato per descriverla. Una *competence* che comprenda la gamma più vasta possibile di usi e di registri e la gamma più vasta possibile di tipi e di modelli di argomentazione.

Per concludere:

Qual è il posto riservato alla letteratura in uno schema del genere?

Un posto direi centrale se è vero che anche secondo il modello di Jakobson la letteratura come autoriflessività del linguaggio ne mette in gioco tutte le potenzialità. Ma anche un posto rivissuto problematicamente. Se la retorica ci riconduce alla primaria importanza della *audience* allora anche l'idea che la letterarietà o poeticità si possa definire in base a certe qualità che certi messaggi hanno *in sé* deve essere rivissuta criticamente, come una ipotesi più che come un mezzo certo per distinguere in ogni caso un tipo di messaggio. Deve essere rivista, come funzione poetica e quindi attiva ben al di là del testo letterario, deve soprattutto essere rivista con piena coscienza che lo sviluppo diacronico (ma anche quello sincronico nella differenza dei luoghi o dei gruppi sociali) impone di riconoscere che prima di una definizione unica e storica di letteratura dobbiamo fare i conti con le molte definizioni storiche, che quello che è letteratura in una certa epoca e per un certo pubblico può non essere letteratura in un'epoca diversa per un pubblico diverso.



## NOTA BIBLIOGRAFICA

Per i colleghi che non ne fossero già a conoscenza vorrei segnalare alcuni libri e articoli che rappresentano un punto di riferimento obbligato per lo studio delle questioni a cui ho accennato.

Per una descrizione dei termini e dei concetti chiave della tradizione retorica:

Lausberg H., *Elementi di Retorica*, Bologna 1969.

Barthes R., *La Retorica Antica*, Milano 1972.

Per l'atteggiamento epistemologico che la retorica implica:

Perelman C., Olbrechts-Tyteca L., *Trattato dell'Argomentazione*, Torino 1966.

Burke K., *A Grammar of Motives*, Berkeley 1969.

Burke K., *A Rhetoric of Motives*, Berkeley 1969.

Per l'applicazione didattica i manuali pubblicati negli USA sono innumerevoli, segnaliamo solo:

Brandt W. e al., *The Craft of Writing*, Englewood Cliffs (N.J.), 1969.

Per la logica dell'argomentazione:

S. Toulmin, *The Uses of Argument*, Cambridge 1958.

Per i rapporti tra retorica e linguistica.

Marello C., *Aspetti illocutori e perlocutori della retorica*, in: Atti del X Congresso della Società di Linguistica Italiana. Roma 1976.

Ciascuno dei testi citati contiene poi un'ampia bibliografia.

Beretta Monica, « Funzione della lingua », in AA.VV., *Per una didattica interdisciplinare*, Torino, 1976.

## I N D I C E

- G. Melchiori, *Relazione del Presidente al I Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica* . pag. 7

SPERIMENTALISMO E INNOVAZIONE  
NELLA LETTERATURA INGLESE CONTEMPORANEA

- T. Kemeny, *Della resistenza del testo sperimentale* . » 19  
 V. Papetti, *Il romanzo 'diminuito' di Ronald Firbank* » 35  
 S. Cenni Santi, *Poesia come esorcismo nell'ultimo Lawrence* . » 45  
 A. Bernini Santoro, *Cultura e tempo nella più recente narrativa durrelliana* . » 53  
 R. Barone, *Animal Farm: circuito chiuso e/o comunicazione interna* . » 65  
 O. Palusci, *Doris Lessing e il linguaggio delle donne* . » 77  
 P. Splendore, *Il tempo, lo spazio e l'io: il 'nuovo romanzo' di Doris Lessing* . » 87  
 C. Pagetti, *J. G. Ballard: sperimentalismo e mitologia del futuro* . » 99  
 R. Mullini, *Wilfred Owen e la pararima: dalla produzione giovanile alla poesia di guerra* . » 109  
 V. Gentili, *Simulazione e interdizione della spazialità: le aporie del tempo nei Four Quartets* . » 121  
 A. L. Johnson, *Sound and Sense in W. B. Yeats' « Leda and the Swan » and « The Second Coming »* . » 139  
 R. Rutelli, *Poesia inglese contemporanea. La teatralizzazione del senso* . » 159  
 R. Autera Johnson, *Alliteration, Assonance and Phonosymbolism in Ted Hughes's « The Hawk in the Rain »* » 177  
 S. Payne Battaglia, *Alliteration, Assonance and Phonosymbolism in Ted Hughes's « Wind »* . » 189  
 M. Manciolelli Billi, *Nuovo teatro britannico: tradizione e sperimentazione* . » 201