



Associazione Laureati in Lingue
Università degli Studi di Udine

Le Simplegadi

Rivista internazionale on-line di lingue e letterature moderne
International refereed online journal of modern languages and literatures

<http://all.uniud.it/simplegadi>
ISSN 1824-5226

Partnership Tapestries

Anno 5, Numero 5
Novembre 2007



Le Simplegadi

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Rivista accademica on-line dell'Associazione dei Laureati in Lingue Straniere dell'Università di Udine

International refereed online journal of modern languages and literatures

Direttore responsabile / Editor-in-chief: Antonella Riem

Comitato scientifico / Scientific Board:

Italy:

Andrea Csillaghy, Renata Londero, Alessandra Ferraro, Anna Pia De Luca
(University of Udine)

Armando Gnisci (University "La Sapienza", Rome)
Maria Luisa Camaiora (University Cattolica, Milan)
Maria Renata Dolce (Università del Salento)
Alessandro Grossato (Università di Padova)

Australia:

Veronica Brady (University of Western Australia)

Canada:

Linda Hutcheon (University of Toronto)
Michael Hutcheon (University of Toronto)
Nduka Otiono (University of Alberta)

India:

Satish Aikant (H.N.B. Garhwal University, Uttarakhand)
Saumitra Chakravarty (University of Bangalore)

Ireland:

Paolo Bartoloni (University of Galway)

United Kingdom:

Federica Pedriali (University of Edinburgh)

U.S.A.:

Riane Eisler (Center for Partnership Studies, California)

Comitato di redazione / Editorial Board:

Direttore responsabile / Editor-in-chief: Antonella Riem antonella.riem@uniud.it

Segretaria di redazione / Editor: Maria Bortoluzzi maria.bortoluzzi@uniud.it

Redazione: Laura Pecoraro, Stefano Mercanti, Piergiorgio Trevisan

E-mail: simplegadi@uniud.it

Sede amministrativa / Address:

Dipartimento di Lingue e Letterature Germaniche e Romanze
via Mantica, 3
33100 Udine
Italia
Tel: 0432556778

Autorizzazione del Tribunale di Udine N.2 del 5 marzo 2003
ISSN 1824-5226

Indirizzo Direttore responsabile / Address of Editor-in-Chief:

Prof. Antonella Riem Natale
Dipartimento di Lingue e Letterature Germaniche e Romanze
via Mantica, 3
33100 Udine
Italia
e-mail: antonella.riem@uniud.it
tel. 0432 556773

E-mail: simplegadi@uniud.it

Rivista Annuale – Pubblicazione del numero in corso: novembre 2007
Issued on November 2007

Partnership Tapestries

Le Simplegadi

Anno V, Numero 5, Novembre 2007

<http://all.uniud.it/simplegadi> - ISSN 1824-5226

POETICHE / POETICS

Tom Petsinis. Elena and the Nightingale.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 6-35.

Laura Cimetta. Poems.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 36-38.

V. Brady, P. Byrne, C. Comellini, L. Hergenhan, A. Magagnino, C. March, B. Matthews, F. Murphy, T. Petsinis, A. Riem Natale, C. Sarvan, D. Simini, C.W. Crabbe. In memory of our friend and colleague Bernard Hickey who is now merrily dancing with angels.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 39-55.

ARTICOLI / ARTICLES

Veronica Brady. Borders, identity and the question of Australia.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 56-61.

Paolo Bartoloni. Il paradosso della traduzione in "Die Aufgabe des Übersetzers" (Il compito del traduttore) di Walter Benjamin.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 62-70.

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78.

Katherine E. Russo. Practices of Proximity: Intersubjective Relations in Australian Literary Contact Zone.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 79-89.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze nell'insegnamento dell'italiano e del latino. Il contributo del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103.

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113.

RECENSIONI /REVIEWS

“Which is the Justice, Which is the Thief?”: The Politics of Power in Trevor Nunn’s Royal Shakespeare Company Production of “King Lear”. A cura di Stefano Mercanti.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 114-118.

Partnership Tapestries in Economics: Riane Eisler’s “The Real Wealth of Nations, Creating a Caring Economics”. A cura di Antonella Riem Natale.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 119-121.

Tom Petsins

Elena and the Nightingale

CHARACTERS:

ELENA - A YOUNG WOMAN
THE NIGHTINGALE

THE FIRST NIGHT

Elena is sitting on a balcony, embroidering on a hoop. The Nightingale appears and plays on a flute. She looks up from her work and listens. When the Nightingale stops, she sings.

ELENA: As twilight blazes high
She's at her window,
Calling out to the sun
Bound for tomorrow.

Take me away with you,
Far to Australia,
That I may find him there -
My love, my saviour.

Will you accept this loaf
Meant for my father?
You want my burning cheeks
To ease your hunger.

Will you accept this wine
Meant for our church?
You want my crimson lips
To quench your thirst.

Will you accept these coins
Sewn on my vest?
You want to lay your head
Here on my breast.

[The Nightingale approaches Elena.]

NIGHT: Good evening to you, Elena.

[Elena is taken aback. She crosses herself.]

ELENA: God grant it be good, Nightingale.

NIGHT: Ah, spring's come early this year.

ELENA: Yet I fear it's come too late.

NIGHT: You're lovely in this homely light.

ELENA: Are we caught in a common dream?

NIGHT: Your song was sweeter than the bell
That sounds the coming holiday.

ELENA: Or, with Easter in the air,
Are you a spirit from the grave?

NIGHT: Dreams aren't what they appear.

ELENA: It seems my grandmother was right.

NIGHT: Their meaning, too subtle for words,
Lies buried in expended breath.

ELENA: Don't clip your fingernails at dusk,
She'd warn, or phantoms will arise.

NIGHT: Those old wives' tales have a truth
Which only children comprehend.

ELENA: Your being here's proof of that -
But you've distracted me enough.

NIGHT: Devoted to your needlecraft
You sneak glances at the icon
Of Gabriel the messenger,
Like one long sworn to solitude.

ELENA: I've also undertaken vows:
Just as the nun's sustained by love,
The countenance of my saviour
Shines brightest in the dead of night.

NIGHT: Who knows the form Archangels take -
Look, my wings are as fine as His;
My voice, a hymn in praise of God.

ELENA [crosses herself]: I can't be certain of a thing:
You might be fallen Lucifer
Who leads the innocent astray.

NIGHT: This is no time to be alone:
The peach tree's wakened from winter
And stepped out in her petticoat.

ELENA: I used to wait for that and more:
The cuckoo's sugar-coated call
Would teach my heart to count by two's.

NIGHT: Children have returned from the hills
Wearing flowers and daisy chains.

ELENA: Happy seamstresses, the swallows
Would snip my wishes with their tails.

NIGHT: The breeze scented with camomile
Caresses feather, fur and flesh.

ELENA: The stork that crowned the church's dome
Would teach God how to build a home.

NIGHT: You speak as though already old -
Yet I wouldn't exchange your brows
For all the rainbow's wheat and wine.

ELENA: What happiness is there in spring?
It's consolation in the end -
They know this well who suffer least.

NIGHT: Your lips weren't meant for such talk,
Nor eyes to be a haunt for shades.

ELENA: Return to that whispering grove
And play your melody again.

NIGHT: Where's the smile that would ripen plums?
The glance that swept clouds from the sky
And set the sparrow-hawk to flight?

ELENA: Your tune echoed my sentiments,
And shivers trickled down my spine
Like moonlight through a poplar tree.

NIGHT: The fate that notes my score in blood
Composed the verses of your song.

ELENA: What is it in those brooding tones
That opens hearts long closed to hope?

[The Nightingale approaches Elena and stands before her.]

NIGHT: Listen! Down in the village-square
Folks are buzzing around the band,
Lanterns are liberating light.

ELENA: What brings you here, nocturnal bird?
Have you overcome the fear
That crafted wings from blood and bone?

NIGHT: And look! Crucified on skewers
Grinning lambs sizzle on the spit,
Their swollen eyes embracing all.

ELENA: Or have I been alone too long?
And is this nothing but a trance
Induced by staring at the lamp?

NIGHT: The Easter festival's begun:
You should be moved by what you hear.

ELENA: Advising me on civic joy!
You've never flown with the flock.

NIGHT: Music mixes with human kind
And, like yeast, makes warm bodies rise.

ELENA: Are you the player of your tunes
Or have they sorrow of their own?

NIGHT: Enjoy the evening while there's time.
Youth's more a blossom than a branch -
Blinded by intemperate wants
We fail to see this in our prime.

ELENA: A spoon of wine, a crust of bread,
Boiled pomegranates and wheat -
Yes, they've broken their six-week fast
But it's all bitterness to me.

NIGHT: The drum beats for a hundred hearts
And leads them with a common will;
The accordion's bellowing
Ignites faces darkened by coal;
The clarinet threads crimson ears
Like peppers drying on a string.

ELENA: Faith's instrument moves reason
To celebrate a miracle -
But as their saviour isn't mine
I'm still committed to my vow:
Abstain from happiness until
I take communion from his lips.

NIGHT: No, he'd want to see you dancing,
Not shrouded in these coarse shadows.

ELENA: My longing for him's blinded me -
This shadow's like a wedding veil.

NIGHT: Let music be your faith, dear girl.
It was the poetry of words
That turned water to wedding wine.

ELENA: Perhaps only the bride and groom
Tasted the twilight of that hour -
For others there was nothing new.

NIGHT: The circle draws the villagers:
Discarding trusty walking sticks,
The infirm skip with newfound spring;
Girls are showing off their dresses
Paid in full with silver tears;
Caught in black throughout the year
Grandmothers rise from crooked stools
And dip their slippers in the dance.

ELENA: Why waste your breath on what I know?
Become another Orpheus
Who played for his departed love
And raised her from the underworld.
Go, make the Seven Sisters weep
A spray of joyful meteors,
And loosen their abundant hair
That grief has braided tight as rope.

NIGHT: What do I want? Why have I dared
The dread that drives me from your kind?
Perhaps your song has drawn me here.

ELENA: The rising moon has lost its glow,
The oil's falling in the lamp -
There's little light and much to see.

[Elena bows to her embroidery. The Nightingale walks around her.]

ELENA: My embroidery's not done:
A few more nights, that's all I need
To finish what tradition wants.

NIGHT: Save your precious sight, dear girl.
Your lovely eyes were rolled from clay
By an eternity of light.

ELENA: And if I sacrifice these eyes
It is my act of reverence,
Like the deeds of martyrs and saints
Who starved their bodies down to soul
In order to embrace their love.

NIGHT [admiring her work]: Your restless needle clothes the world
And yet itself remains unclothed -
Life's full of little ironies!
God comes to claim His masterpiece
Reflected in your handicraft.

ELENA: Play your melody, Nightingale.

NIGHT: Ah, if only I were in your art.

ELENA: Console the women scraping home
With pitchers that would strain a mule,
Who pour for men intent on cards
And scrub the floor when they're away.

NIGHT: I'd be perfected by your touch:
A singer sewn from golden thread
And perched among undying leaves
Above this world of rot and rust.

ELENA: Who cannot satisfy infants

With milk made thin from overwork
And drinking vinegar for lunch.

NIGHT: The daisies woven in a chain
On the borders of your fragrant sheet
Would fill bees with admiration.

ELENA: Who tend and trim the twisted wick
On which the dead return to life.

NIGHT: Your hands have thawed the linen's snow
And summoned an unfading spring.

ELENA: And those for whom fate writes in black
Of an impossible romance.

NIGHT: A spring that stirs our desires
And warms us to another love.

ELENA: And if my work is beautiful
I don't embroider by design:
My heart's been made a pin-cushion
By waiting for the one I love.

NIGHT: How wonderful your pillowcase!
The vine winding around the edge,
Whose grapes glisten with silver thread,
Will sweeten your endearments.

ELENA: My singing and my work are one,
Not meant to please those walking past.

NIGHT: The small crosses in each corner
Will bless those times of tenderness.

ELENA: Enough! Leave me! There's much to do!
Another day, another night,
My love may return tomorrow
And I haven't commenced his shirt.

NIGHT: The bright sun of your creation
Will never set on your happiness,
But keep watch even as you sleep
To drive away unwelcome dreams.

ELENA: I've pricked myself because of you!

NIGHT: Here, wipe your finger on my wing.

ELENA: Leave, before the cat appears
Whose yellow eyes are traps for you,
Or boys mistake you for a bat
And shoot white pebbles from their slings.

NIGHT: Your presence is a joy to me:
I wouldn't give the speck of star
That decorates your handkerchief
For a wealth of constellations.

[The Nightingale looks over her shoulder.]

NIGHT: Have you already given word?

ELENA: I wear his cross around my neck.

NIGHT: And he carries your photograph?

ELENA: An amulet against his heart.

NIGHT: But when will your betrothed return
To promenade you on his arm
As though you were a prized falcon?
Has he gone south to pasture sheep?
Or has he cruelly jilted you -
Taken a rifle as his bride
And joined those bearded groomsmen
Who bleed to liberate the land?

ELENA: All the young men are back again
From working in Australia.
Three years, he swore, and he'd be home
When the poppy opened its mouth -
Returning with a pair of rings,
Crowns that cross when exchanging vows,
A wedding dress whose spreading train
Would hide the shadows of this world.

NIGHT: Australia's a distant land -
Perhaps a storm's delayed his ship.

ELENA: They say that place is paradise -
What if he's found another love?

NIGHT: Don't despair, dear Elena -
I've come to be your messenger.

ELENA: God's blessing to you, Nightingale.
His absence has unreasoned me.

NIGHT: Tomorrow, faster than the wind,
I'll fly through forests full of wolves,
Beyond mountains with jagged peaks,
Over an ocean of regret -
To bring news of your fiance.

ELENA: How can I repay such kindness
And make your journey easier?
Would you like a sugared almond?
Some Easter bread with sesame?
Or clear raki from my thimble?

NIGHT: Time's edge is sharper as we age:
Spring has already burst the bough
And I've yet to complete my nest.

ELENA: We're more alike than I imagined.
There's still much to be embroidered
Before my dowry chest is full.

NIGHT: My needs are small, my wants are less:
A few fine threads, that's all I ask.

ELENA: I sold my earrings for these -
They were gifts from my godmother!

NIGHT: Some coloured threads, kind Elena -
To weave black twigs into a home.

ELENA: I'd have to sell his cross for more -
It would be like betraying him.

NIGHT: I'd fly to Australia -
You would be doing it for love.

[Elena reflects a moment, then extends a few threads. The Nightingale accepts them. Slow fade.]

THE SECOND NIGHT

Elena is sitting at a loom, singing as she weaves. The Nightingale appears and listens.

ELENA: Come out, young wife,
Your husband's calling down in the square. Le-le.
Losing his life
Over a rumour of an affair.

He stirs and asks:
What wind is this now cooling my pain? Le-le.
Has summer past?
What mists are falling? What autumn rain?

His eyes are dim,
She makes her cross and trembles with fear. Le-le.
And says to him:
The wind's my sigh, oh, the rain's my tears.

After the storm
There'll be no trace of where I bled. Le-le.
After you've mourned
You'll find another to share your bed.

I'm leaving you,
I've found a woman dark as the earth. Le-le.
Faithful and true,
Just like the mother who gave me birth.

[When Elena stops, the Nightingale plays the flute. Elena continues working, looking up from time to time. The Nightingale approaches her.]

NIGHT: Good evening again, Elena.

ELENA: May good be better, Nightingale.

NIGHT: Your voice was sweeter than before.

ELENA: And your tune moved me to tears.

NIGHT: The loom's clattering is a curse -
It echoes through forest and field,
And accompanies your singing
As though an instrument of doom.

ELENA: It was crafted by grandfather:
With his sense for walnut and oak,
And his feel for sharp implements,
He whittled melodies from wood.

NIGHT: The knots are eyes darkened by grief.

ELENA: Soothed by a woman's patient palms.

NIGHT: The grain's a river dry from drought.

ELENA: Smoothed by years of tenderness.

NIGHT: Your hands are meant to be caressed
Not callused by the shuttle's flight;
Your slippered feet are for the dance
Not for the pedal's creaking step.

ELENA: These hands will hold the one I love,
These feet will waltz in step with him -
I'll weave my sorrow if I must
Until the day of his return.

[The Nightingale circles Elena.]

NIGHT: Yes, sorrow nourishes the soul,
With darkness as its element.

ELENA: The earth's our inheritance,
But wisdom is distilled from tears.

NIGHT: The humble root gives rise to trees
And ripens the forbidden fruit.

ELENA: Are these fine sentiments of yours
Preparing me for what's to come?

NIGHT: You look at me with such unease -
Relax, enjoy my company.

ELENA: Or have you been deceiving me
With lies more beautiful than truth?

[The Nightingale moves closer to the loom.]

ELENA: I've met the likes of you before:

I asked a gypsy for a sign,
A hint of where my love could be.

NIGHT: Don't despair, dear girl, have faith -
Shun the prophet and the poet
Who prey on our untutored love.

ELENA: She arranged her cards, read my cup,
And saw a way into my hopes.

NIGHT: Use your scented breath for songs -
Let them console and comfort you.

ELENA: I filled her sack with sifted flour,
Her palms with pomegranate seeds;
And she, my heart with promises -
Not one of which has yet come true.

NIGHT: If I could sing and play my tune,
A voice and instrument at once,
I'd perish in that blaze of sound
And like the Phoenix rise again.

[Elena considers the Nightingale for a moment.]

ELENA: Have you been to Australia?
Don't spare my feelings, Nightingale.

NIGHT: You're too impatient, Elena.
Let's talk of music's mystery

ELENA: My heart's heavy, contracted,
Like a pinecone before the storm.

NIGHT: Of how timed intervals of sound
Overcome Time's mute tyranny.

ELENA: It's better to confront our fears
Than be gnawed by uncertainty.

NIGHT: Of what delightful melodies
Our deepest sufferings compose.

ELENA: Will summer see my bridal gown
Or am I cursed to dress in black?

NIGHT: Of why I trill clawed to a branch
Yet never in unbounded flight.

ELENA: I'm not afraid of what fate holds.
Each day dread seeps into my mind
And I experience nightmares
That would make a priest run and hide.

NIGHT: Don't speak of sorrow, Elena,
Or if you must, turn it to song:
The one that drew me from the hills,
Clear, uncluttered by the loom.

ELENA: Last night I dreamt of murky streams,
And he, wearing his Sunday suit,
Wading chest-deep away from me.

NIGHT: Your song was that of harvesters
Who sing beneath a prodding sun
To overcome their misery.

ELENA: It's on the eve of All Souls Day -
I'm in a kitchen stained by smoke,
Preparing to receive my groom.

NIGHT: Your song was like the evening bell
That crosses fingers in repose
And lifts the head to higher things.

ELENA: I saw a table in a grove,
Set with bread, olives, lentil-soup,
Where he sat eating with the dead.

NIGHT: Your song was like the sweet lament
That women sing on Friday night
Around the effigy of Christ.

ELENA: Enough, you bright-beaked Nightingale!
Are you a messenger who's come
For my deliverance or doom?

[The Nightingale steps back and looks around.]

NIGHT: This balcony is crafted well -
The ancient trees that fell for this
Forgave the tooth of saw and axe.

ELENA: Is this your way of teasing me
And having fun at my expense?
This is no time for childish games!

NIGHT: These boards are waxed by monthly moons,
These rafters dark from human breath,
These beams keep heaven in its place.

ELENA: Love has scattered my knucklebones
And cast me in blood's turbulence.

NIGHT: It overlooks the church, the school,
The hill where your ancestors lie.

ELENA: Gnawed by years of brutal pain
Father saw out his days up here.

NIGHT: His ribs more arched with every breath,
Releasing nature with each sigh.

ELENA: I saw him from behind this post
And fell in love with him at once.
Our ewes gave birth to twins that year,
St. George's Day was May the first.

NIGHT: He had just trimmed his first moustache,
Wore a carnation in his cap,
And strolled past with boisterous friends
Singing ballads and serenades.

[Elena gazes at him. The Nightingale stares into the distance for a moment, then turns back to the loom.]

NIGHT: What are you weaving, Elena?
Is it a kilim to be hung
From the wall of the dining-room,
To impress relatives and friends?
Or a rug for the polished floor
That welcomes visitors who come
In memory of your father's name?
Or will it be a tapestry,
The showpiece of your handicraft:
A girl resting at a fountain,
Her right cheek blazing with twilight,
Bright coins decorating her vest.

ELENA: As you won't talk to me of him,
Then listen to what women do.
Our scissors honed on spit and stone,
We shear ewes at summer's end
And pick the nettles from their fleece
With fingers aching to the bone.
We wash it white in autumn rain
And hang it from a tree stripped bare
By winds pursuing crying geese.
With light contracting to a wick
We tease and comb it like our hair,
Then spin it finer than a mist.

NIGHT: The stream unwinds and rests at night -
A woman's work flows from her hands,
Who fetches water down to dusk
And fills the house with love and warmth.

ELENA: And twice prepares a wooden chest:
First for her dowry, then for death.
It's not a kilim or a rug
But a spread for my marriage bed.

NIGHT: I flew far for you, Elena:
Through six forests and a seventh
Whose breadth only the eagle knows
And depths the day has never seen.

ELENA: And did you stop there, Nightingale?
Oh, you don't know the man he is -
Gypsies gathered when he whistled
And circled him with instruments.

NIGHT: A forest without road or track,
Where brigands baptise lead in wine
Before they set out for the raid
With bullet-belts across their chest -
But not a leaf was crushed by him.

[Elena clatters the loom.]

ELENA: If you'd but seen the way he moved,
And how his tireless feet would weave
When drummers struck the heavy tune,
Stepping on each ascending note

As though on stones to paradise.

NIGHT: No, I went further for your sake,
Despite the aching in my wings.

ELENA: Over mountains where gods once lived,
Whose lightning leapt from peak to peak?

NIGHT: And others where ascetics pray
Above an unrepentant sea.

ELENA: Who spread thin arms from sin to sun
And fly off cliffs to paradise?

NIGHT: I met a monk there all in black,
Walking backwards, barefoot in snow.

ELENA: Did you ask if he'd seen my love?

NIGHT: He pointed to a cross with crows.

ELENA: Leave me, deceitful Nightingale,
Though I still fear you're something else.

NIGHT: How long has it been since he wrote,
Or sent a gift of any kind?

ELENA: My hopes were pinned on your bright beak,
You've disappointed me instead.

NIGHT: Australia's a land of wealth,
And not lacking in temptations.

ELENA: Go, it's time I replaced the wick
And filled the lamp with olive oil
That glows before kind Gabriel.

NIGHT: It's happened to others, dear girl.
That place has seduced countless men
And kept them from family and home.

ELENA: My work is waiting, doubting bird!
You'd not have uttered such a thought
If you but knew how he'd observe
All our customs and traditions.

NIGHT: Men who journey overseas change:
Days in factories, nights alone,
They're casual with promises
Made to wives, mothers, fiances.

ELENA: He'd keep his fast at Easter time
For forty days and one long night;
He'd carry kindling on his back
To stoke the fire on Christmas Eve.

NIGHT: Don't spend another night alone:
Sing, walk arm-in-arm with your friends,
Enjoy the evening promenade
Between the monument and mill.

ELENA: Red oleanders yawned in bloom
On the day of his departure.

NIGHT: Direct your glance at those young men
Who wink at girls too shy to blush.

ELENA: He observed what his elders said,
Just as his grandfather had done
Who journeyed to America.

NIGHT: Repay those cocky youths in kind
Whose smile flashes like a sickle
In biting salty pumpkin seeds.

ELENA: He stained the step with purple wine
And threw a crust onto the path,
So fate would bring him home again.

NIGHT: Torment them with your lovely curves
And make them burn for days to come
For just another glimpse of you.

[The Nightingale approaches Elena, stands above her.]

ELENA: Are you testing my faithfulness?
Or tempting me with flattery?

NIGHT: Don't bite your lips and make them bleed –
Your words flow as though from a wound.

ELENA: Why choose to sound your tunes at night

Unlike the dove that courts at noon?

NIGHT: Like me, you also shun the day
And sing to soothe your heaviness.

ELENA: You've taken my threads for your nest,
What more do you now want from me?

NIGHT: I've turned from the call of my kind
Because of sympathy for you.

ELENA: You used my hopes for your affairs
And now you dare to ask for more?

NIGHT: Have pity, sister Elena -
There's still so much I have to do.

ELENA: You had your chance, sly Nightingale!
The moon's now low and almost full -
Learn something wise from granny owl.

NIGHT: Drawn to you I've neglected all,
And if my nest is not complete
I'll never sound my mating call.

ELENA: The young are moved by sympathy.

NIGHT: Just a strip from your bridal spread.

ELENA: Would you spoil what's for another?

NIGHT: Your sacrifice would be for love.

[Elena takes a pair of scissors and deliberates a moment.]

ELENA: Will you fly to Australia?

NIGHT: Just like a faithful messenger.

ELENA: But can I trust you, Nightingale?
You've made those promises before.

NIGHT: May watchful God pluck out these eyes
If I'm not bearing welcome news.

ELENA: Sight's not a precious sense to one

Who lives intensely in the dark.

NIGHT: May the stern Archangel Michael
Take these wings with his righteous sword.

ELENA: You're not a migratory bird
Whose flight spans continents and seas.

NIGHT: May your Gabriel seize my voice,
My tunes, and leave me destitute.

[Elena cuts a piece from the spread.]

NIGHT: Tomorrow, once I've made a home
For the generation to come,
I'll fly to that unchartered place
And bring a message from your love.

ELENA: Line your nest with what's meant for him.
I give it as an offering,
As women hang their golden chains
On icons dark from smoke and grief.

[The Nightingale leaves. Slow fade.]

THE THIRD NIGHT

On the balcony, Elena is sitting on her dowry chest, combing her long hair, humming. The Nightingale is playing the flute. Elena listens. When the Nightingale stops, she sings.

ELENA: Seems like I bore you
Yesterday -
Now wealthy suitors
Come our way.

Turn from your carefree
Childhood games -
And make from daisies
Marriage chains.

Place on the table
Bread and wine -
And when you serve them
Don't be shy.

Don't cry, my daughter,
I know best -
The swallow's sure to
Leave its nest.

And when in autumn
Strong winds blow -
That's when the oak-leaf
Must let go.

There's no love now,
But you'll see -
One day you'll love him
More than me.

[The Nightingale approaches Elena.]

NIGHT: Another evening, Elena.

ELENA: I've prayed to God that it be good.

NIGHT: I wanted twilight to blaze and burn
And fall like ash upon the land,
For crying jackdaws to disperse,
The Pointers to conceal the Plough -
Before I dared to venture out.

ELENA: And I've been here all afternoon
Unable to touch loom or thread,
Greeting women from field and fold,
From well and mill, from home and hell -
Waiting for you to come again.

NIGHT: I watched you from the walnut tree
As you were unbraiding your hair
Made golden by the sun's descent.

ELENA: Your melody was so intense
I can barely take a breath to ask
The meaning of your soulfulness.

NIGHT: I thought the village would dissolve
In your melancholy ballad.

ELENA: Did you find my love, messenger?
Is he preparing to return?

NIGHT: Come with me, dear Elena.

ELENA: And would you take me straight to him?

NIGHT: You weren't meant to keep company
With the likes of spinster-spider:
She crochets silence and regret,
And spreads her doily from your loom
To catch an unsuspecting hope.

ELENA: Where on earth would you have me go?
I belong with my handicrafts,
With this ancestral dowry chest
Carved with images whose meaning
Goes back to times before the cross.

NIGHT: Go, silence the lone cicada
Preaching salvation to the stars.

ELENA: This chest has served us women well
Since grandmother's shadow was young.

NIGHT: Don't let the night devour your cheeks -
They're waiting for you in the square.

ELENA: My preparations are all done.
Will he be home by summer's end,
Or must they bury me in this?

NIGHT: May such an hour never come!
Brush the darkness from your hair
And join the others at the well.

ELENA: It's knotted fast with threads of smoke -
But even if I brushed them out,
I couldn't be a wedding guest.

NIGHT: Will you disappoint your friend?
Go, join the women, young and old,
Escort the bride around the well,
Dip sprigs of basil flowering white
And sprinkle water on her face.

ELENA: Yes, this evening she'll need help
To cater for her relatives,

To keep the groom's young men in line
And see to it they pay in gold
When they come for her dowry chest.

NIGHT: Help them prepare her bridal bed:
Tie its head with silk and satin,
Throw silver coins upon its spread,
And roll a boy from side to side.

ELENA: Yes, this evening she'll need hands
To flesh the flour for the loaf
Which the groom's brother raises high
Before he scatters it to guests.

NIGHT: Then be her bridesmaid, Elena!
Share in your girlfriend's happiness.

ELENA: In my uncertain state of mind
A wedding's like a funeral.

[The Nightingale steps closer to Elena and touches her hair.]

NIGHT: Your hair glows with unnatural light,
Like the halo of those young saints
Who fell in happy martyrdom.

[Elena touches his wings.]

ELENA: What lies hidden under your wings?
What mysteries of wind and world?
What distances and tracts of space?

[The Nightingale draws closer to her.]

NIGHT: Sister in sorrow, Elena.
It's time to tell you what I've seen.

ELENA: The heart we safeguard is a loan
With which our soul must be redeemed.

NIGHT: I saw a thousand wonders there:
Birds, belled, no bigger than a hope,
Whose notes were tips of broken glass;
Others, fearless, puffed with pride,
Whose laughter mocked the rustling night;
Their arrogant crests singed yellow

By fire that stripped the forest black,
Flocks descended on ghostly trees
And screeched like souls condemned to hell.

ELENA: But isn't it the Promised Land -
A place where deserts of red dust
Conceal gold, silver, diamonds?
Where sheep outgrow the shepherd's count
And wheat-fields spread as far as God?
Where fig trees aren't hung with leaves
But with crispy green one pound notes?
Where girls don't wash the feet of men
And women are not water's slaves?

NIGHT: I found your young man, Elena -
He hasn't fared as well as most.

ELENA: May that seducing place be cursed
With pestilence for seven years.

NIGHT: Your love was injured working hard,
His body torn by a machine -
His life's now hanging on a thread.

ELENA: May ewes give birth to stillborn lambs!
May worms and flies devour its fruit!
May crows descend upon its wheat!

NIGHT: I found him in a hospital -
His room scented with eucalypt,
His linen harsh and comfortless.

ELENA: May fire consume every forest
And floods wash mountains to the sea
So it's no longer on the map.

NIGHT: He wants his ashes sent to you
In an urn with a wedding scene:
Youthful dancers in silhouette,
Whose profiles strain to flute and drum,
And arched feet barely touching earth.

ELENA: Australia, Australia!
You lured him with promises
Then took him from me as your groom.
Now, instead of a bridal sheets,

You'll wrap him in unbridled flames.

NIGHT: He asks that you mix his ashes
With soil from the cemetery.

ELENA: Enough, you heartless Nightingale!
Your words would crack foundation stones.

NIGHT: Then set them in a coloured pot
And plant some basil for his sins.

ELENA: You're an instrument of doom
Whose tunes now lead me to the grave.

NIGHT: And when you've mourned him a year
(A wife would dress in black for three,
While a mother laments her son
Until they meet beyond the grave)
Insert a sprig between your breasts
Before the evening promenade.

ELENA: Oh, if only I had your wings!
I'd fly from this dark balcony
Straight to his sunlit window-sill.
Two words I'd whisper, nothing more -
No, a breath broken into sighs -
And he would rise like Lazarus.

[The Nightingale stands directly before her.]

NIGHT: The threads, the strip - they weren't enough
To weave a future for my kind.

ELENA: Don't ask for more, ungrateful bird.
My dowry's now for my coffin.

[The Nightingale reveals a gash in its throat.]

NIGHT: I need your hands, kind Elena.
This wound is slowly killing me.

ELENA: What tooth has sought you as its prey?
What claw has violated you?

NIGHT: Flying in search of winter twigs,
I tore my throat on the thorns

Of a devil-eyed rosehip bush.

ELENA: I'll pour some raki on the gash
And clean it with a handkerchief
Intended for his wedding suit.

[Elena cleans the Nightingale's throat with raki. She then opens the chest, takes out a handkerchief and dresses the wound.]

NIGHT: Yes, comfort me in my distress
As though this body were your love's.
My strength, like his, is ebbing fast -
There's no time now to build a nest,
Nor breath to sound my mating call,
And if I'm destined to survive
Muteness would be worse than death.

ELENA: Let's sound our sorrow, Nightingale.
Let's put our heartache to the test.
If my song's sweeter than your tune
Allow me to use my scissors,
To cut your wings off at the blades,
To fly there faster than a thought
And raise to life my dying love.

NIGHT: Sister-in-sorrow, Elena,
Let's put our soul-ache to the test.
If my tune's sweeter than your song
You'll cut your hair off at the root,
With which I will complete my nest.

ELENA: I combed and braided it for him,
And promised not to snip an inch
Until the day of his return,
When he'd remove these silver pins
And loosen it like Magdalene's.

NIGHT: One's loss will be the other's gain -
Or we'll both die in hopelessness.

ELENA: But who will judge what we propose,
Whose verdict we shall both accept?

NIGHT: The golden coin your mother hides,
Stamped with a cockerel and queen.

ELENA: Our fate decided by a toss?
That's too inhuman, Nightingale.

NIGHT: Let's call upon old widow Owl,
She knows the nighttime of the soul.

ELENA: Feather and flesh are enemies:
Her hoot has sounded with your tune.

NIGHT: The choice is yours, dear Elena.
Is there someone we both could trust?

ELENA: The shepherd boy upon the hill:
He knows his songs and plays the flute.

NIGHT: I've seen the way he looks at you,
And how he whistles walking past.

ELENA: Let's ask the cricket: the blind voice
That strikes its key and wakes the stars.

NIGHT: The cricket has its own lament
That cracks the courtyard of the house.

ELENA: The new moon's rising from the hill,
With blue dreams circled in her arms.

NIGHT: Yes, she draws the bird to the nest -
Her circle's full of speckled eggs.

ELENA: She moves the girl to womanhood -
Her circle's full of wedding charms.

[A slight fade. A faint light to represent the moon. The Nightingale plays its melody first. Elena sharpens her scissors. She combs her hair. The Nightingale stops. Elena sings to the same melody. As she sings the Nightingale tends to his wound and preens his wings.]

ELENA: Daughter, daughter
On your bed of reeds,
My palm is burning
On your glowing cheeks.

You were meant to have
A finer home,
Hands were meant for silk

And not for stone.

Taps are calling
Girls to the square,
The heavy pitcher's
Waiting on the stairs.

Mother, mother,
Morning-light's a curse -
Summer's full of toil
And endless work.

In my dream he
Called me from above:
The balcony shone
With the one I love.

Your caress has
Snatched me from that spell:
My heart's a pitcher
Shattered at the well.

[A slow fade, followed by a soft glow.]

ELENA: Should we act on the moon's advice?

NIGHT: She knows God better than the sun.

ELENA: Let's put her wisdom to the test.

NIGHT: I'll summon my remaining strength.

ELENA: And I, a final, fading hope.

NIGHT: To perform the duet she proposed.

ELENA: Together, instrument and song,
We'll draw good God to our plight.

NIGHT: And move Him as no prayer has done,
To feel the suffering on His earth.

ELENA: To heal the wound and give you strength
Not only to complete your nest
But court a mate before spring ends.

NIGHT: To turn you into dreaming dust
And, faster than a meteor,
Transport you to the one you love.

[Elena sings and the Nightingale accompanies her.]

ELENA: Why are you here,
All alone with your sighs.
Go join the others,
Down by the fountain,
Down by the fountain,
Where the young men walk by.

My fate has been sealed
By this note in my hands.
It's come from afar -
Distant Australia,
Distant Australia,
Where the soul turns to sand.

There stands my suitcase,
Waiting by the old loom.
Tomorrow I'm leaving,
Farewelling my friends,
Farewelling my friends,
For a stranger, a groom.

Father, where are you?
Take this stone from my heart.
How can I marry
Someone you've shown me,
Someone you've shown me,
In a small photograph.

ELENA: Your tune is a precious thread
That weaves the world with harmony.

NIGHT: Creation gathers close to you
And finds communion in your song.

ELENA: With blood oozing from your wound
I didn't think you'd hold the notes.

NIGHT: Music is full of miracles:
The swan moves heaven close to death.

[Elena considers the Nightingale for a moment.]

ELENA: Your eyes glow with a human light.

NIGHT: They mirror your bright countenance.

ELENA: Have I become the stuff of dreams?

NIGHT: Have you answered my mating call?

[Elena holds her cross with her right hand and crosses herself with the left.]

ELENA: We've been brought together again.

[The Nightingale embraces Elena with its wings.]

NIGHT: Come, follow me, my strength, my life.

[Elena takes a few steps, then looks over her shoulder.]

ELENA: My hoop, my loom, my dowry chest -
Is there no place for them with us?

NIGHT: Don't look back at what hands have made -
We take each other, nothing more.

ELENA: Are they forever out of reach
That guided me through solitude?

NIGHT: They've served their purpose, Elena -
They're glowing in your happiness.

ELENA: My very name sounds distant now,
As though no longer part of me.

NIGHT: Names are garments that must be shed
If we're to consummate our joy.

[The Nightingale draws her away.]

NIGHT: Let's leave, before their wailing starts.

ELENA: I move and yet my shadow's still.

NIGHT: I've built a house beyond this night

And furnished it with all your wants.

ELENA: My words are lighter by a breath,
My soul is wedded to your tune.

[A slow fade. They exit.]

END

Tom Petsins is an Australian poet, playwright and novelist. He was born in Macedonia, Greece, and emigrated to Australia as a child. The Australia Council has awarded him a Writers' Fellowship and a Residency at the B.R. Whiting Library in Rome. He lives in Melbourne with his wife and two daughters and lecturers in mathematics at Victoria University. His writing includes the novels *The French Mathematician* and *The Twelfth Dialogue*, plays *The Drought* and *The Picnic*, poetry *Naming the Number* and *Four Quarters*, and a collection of short stories *The Death of Pan*. His work has been translated into a number of languages.

tomp@csm.vu.edu.au

Laura Cimetta

Poems

The End of Duality

A double rainbow
kaleidoscope has sealed
my dual soul.

Double language
duplicity of emotions
contrasting pulses -
nostalgia torn by
undressed detachment.

Your sunny blue skies
are nothing compared with
those dramatic clouds
of my memories,
crashed away by the wind.

I was about to
lose my way.
I've now found
my due renaissance.
What was the price?

A single lost
Wave has crashed away
my sight of seagulls.

Identity

Where are you from?
I'm from the land of pizza
or the land of Guinness?
How old are you?
I've just reborn
out of a Celtic cross.
Can't tell my age,
my memories are blurred.
What's your name?
Laura but your way
it sounds like Lara.
What do you do?
I remember my previous life.
I breathe your wind,
walk your shores,
stare at your skies.
I live. Now and here.

If

If you just uttered words
whose sound was more familiar
following the rules of proper diction.

If you did not look at me
with those piercing eyes
bearing no barrier nor diffidence.

If you wore clothes
more ordinary, a bit more
coloured, just less plain.

If you said "yes Madam"
meaning "not a way"
showing a careless attitude.

If you ordered a pint of Guinness,
then another for being social.
Why you swallow sunny tears?

If you wrote more memoirs,
described abused childhoods
in damp country cottages.

If you forgot your identity,
trod upon your forgotten language,
bleached your tanned complexion.

Then you'd become our friend,
enter the writing circle
a mirror of self admiration.

Laura Cimetta, nata nel 1960 a Torino, ha studiato al Liceo Classico Statale di Pordenone e si è laureata in Lingue e Letterature Straniere a Udine con una tesi su Sylvia Plath. Insegna Inglese al Liceo Scientifico "M.Grigoletti" di Pordenone. Ha abitato per due anni con la famiglia in Irlanda a Howth, Dublin dove ha frequentato un corso di *Creative Writing all'Irish Writers' Centre* tenuto dalla poetessa Jean O'Brien.

<http://web.mac.com/lacimetta>

In memory of our friend and colleague Bernard Hickey who is now merrily dancing with angels.

BERNARD HICKEY

Bernard Hickey not only introduced me to the opportunity to teach Australian Literature in Italy but also to the pleasures and joys of meeting eager and intelligent students, making friends with Italian colleagues, attending their conferences and sharing in their research interests and from time to time being able to entertain them when they visited Australia. Indeed Bernard's kindness, generosity, hospitality and enthusiasm was quite overwhelming, something beyond the bounds of expectation in the normally cool and sedate world of academia - something perhaps to do with his being Australian and also, he would stress, a Queenslander. Perhaps an account of my first encounter with him will give some idea of what I am trying to say. It was my first time in Italy but someone, a colleague perhaps or someone in the Australian Embassy in Rome, had suggested that I get in touch with him and offer to do some teaching for him in Venice. He replied with his usual enthusiastic invitation to Venice, telling me to phone him when I arrived and that he would arrange things after that. So I took the train from Rome. It was in the bad old days of Italian trains and it was a long, slow and tedious trip, taking about 10 hours - though it was supposedly a 'fast train'. So I phoned him from the station when I arrived--which was about 9.30pm - and a cheerful voice called me 'darling' and told me to take "vaporetto uno" - or perhaps "duo" by this time I was a bit confused - to Ca' Foscari and that he'd meet me there. There was no mistaking the cheery figure at the wharf; it could only be "Professore Hickey", a well known Venetian identity, as I discovered whenever I walked with him through the city - as he greeted me and lead me straight away to a nearby restaurant where another Australian academic and his wife, Brian and Susanne Kiernan, were already installed. The dinner which followed with Bernard, as always, the most generous of hosts, gave me a taste of the best Italian hospitality after which escorted me to an *albergo* not far from his house where I had coffee with him next morning. Then later that day a seminar - on Patrick White, a special interest of mine and of Bernard's, of course - introduced me to the pleasures of teaching Italian students.

From then on I was an admirer of theirs and, of course, of Bernard who managed to do so much with so few resources and often with some opposition, not merely in helping to spread interest and research in Australian literature in Italy and elsewhere in Europe through his involvement in the European Association for Commonwealth Literature Studies. The conference he hosted in Lecce where he had finally become a fully fledged Professor stands out particularly in my memory.

In many respects then the friendships and mutual understanding he helped to establish between so many Australian and Italian academics and students is perhaps his lasting monument. Personally, I also owe to him my abiding love of Italy, its people and its culture. But it is the man himself I most want to honour, his indefatigable and sometimes engagingly eccentric manner and enthusiasms, his generosity and unfailing kindness, his courage and enjoyment of life even in the midst of difficulties and occasional opposition. He is someone I will never forget and will sorely miss.

Veronica Brady
University of Western Australia

Bernard Hickey R.I.P.

I knew Bernard Hickey for twenty years. We were acquaintances become friends who didn't manage to see each other for years at a time. Yet Bernard's death upsets me more than anyone's I can recall. Why? Because it seems that with his departure, good fun, fellowship and joy have left the world and only gray cloud remains.

His Italian friends might wonder where his personal magic originated. I would guess that coming from a big family in the empty spaces of a fresh continent where life called for independence and initiative had a lot to do with it. Dublin, congenial and intimate, surely added its touch. Trinity College put a particular stamp of urbanity on him and encouraged his gift for easy communication. Bernard's Irishness had nothing parochial about it, just as his Catholicism was anything but sectarian. Some months ago he reminisced with me about his first years in Rome. Half a century hadn't taken the edge off his youthful enthusiasm for the revelation he felt in that city of cities. Much of his time there was given to music, and anyone who has heard Bernard burst into song will know that music was a multicolored thread running through his life.

To my mind Bernard belonged to Venice more than the Venetians born there. When we walked around the city so many locals from all walks of life greeted him with a smile that I used to tell him he should run for mayor. I can't forget meeting him at some university conference on the Isola San Giorgio Maggiore. He spirited me away from the academic infighting as if it were of no great importance - it wasn't - and took me off to a secluded spot to contemplate a little known statue of Ezra Pound.

When the mysterious workings of the Italian university system decreed that Bernard should leave Ca' Foscari, he was naturally distressed. He

owned a house and had made a life there. But his admirable buoyancy soon won through. Once he decided to continue his career in Lecce he gave all his energy and devotion to his new task. With the years, just as in Venice, he would belong more to Lecce than the natives did.

His arrival corresponded with my leaving. I had a little house in the old town and after a five-minute perusal he bought it from me. Neither of us knew the first thing about business and while arranging the transaction we gleefully discussed, not price, but which of my books I would bestow upon him and the virtues of the cumbersome Adler typewriter, too heavy to move, that he had taken a fancy to. In later years we used to speak of our real estate deal as the least businesslike and the most pleasurable in the annals of property speculation.

Of all Bernard's qualities, for me one stands above all the rest. That he was courageous in adversity, uncomplaining and forward-looking till the last goes without saying. But what always astonished me was that no matter how hard I tried, I could never get Bernard, playfully or in anger, to say anything nasty about anyone. May his kindness stay with us.

Peter Byrne

American Writer living in Lecce

John Newlove

Autobiography	Autobiografia
I used to think I was just like you. Then I started writing poems.	Solevo pensare di essere proprio come te. Poi ho cominciato a scrivere poesie.
They took years to teach me that I was right.	Ci vollero anni per farmi capire che avevo ragione.
Apology for Absence: Selected Poems 1962-1992. Ontario: The Porcupine's Quill Inc. 1993: p.182.	

<p>Autobiography</p> <p>This job is making my voice shrill. I used to grumble along like an old movie.</p> <p>It calmed bartenders. Now even women don't trust me.</p>	<p>Autobiografia</p> <p>Questo lavoro rende stridula la mia voce. Solevo borbottare come nel sonoro di un vecchio film.</p> <p>Ciò calmava i barman. Ora neppure le donne si fidano di me.</p>
<p>Grain, 20/1, Spring 1992: p.277</p>	
<p>You</p> <p>You are not like this Like that, not as one would have you. One does not have you, one can only take what is given. This frivolity, so truthful, that I love you for, I hate you for, lovingly.</p>	<p>Tu</p> <p>Tu non sei come questo o come quello, nè come gli altri ti vorrebbero. Non si può avere te, ma solo ciò che regali. Questa tua frivolezza, così vera, per cui ti amo e ti odio, amorevolmente.</p>
<p>The Cave, Toronto/Montreal: McClelland and Stewart Limited. 1970: p.14.</p>	

*Traduzione inedita di Carla Comellini
Università di Bologna*

VALE BERNARD HICKEY: OUR MAN IN VENICE

Friends of Bernard Hickey were saddened to hear that he passed away after a short illness in Lecce, Italy on 31 July this year. Bernard was a larger-than-life figure who worked for many years as honorary ambassador, or Consul, for Australian literature abroad, in Italy mainly, but also elsewhere in Europe. I met him back in the 70s, being introduced to him by Professor Ken Goodwin on one of the first of many visits Bernard made to the University of Queensland, including the Fryer Library. Born at Maryborough and having taught for two years at Meandu State School, Bernard left to study in London and in Dublin, graduating in arts from Trinity College in the latter city. On his way home he stopped off in

In Memory of Bernard Hickey.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 39-55. - ISSN 1824-5226
<http://all.uniud.it/simplegadi>

Rome, where he completed a doctorate in literature on Patrick White and was at one time secretary to the legendary Mario Praz.

Bernard then decided to stay on in Italy where he took up his lifelong work devoted to teaching and to promoting in variety of ways the study of Australian and commonwealth literature in Italy. He taught for many years as Associate professor at Ca Foscari University, soon becoming identified with that city for his generous hospitality to visiting Australian academics and writers. He promoted Australian literature with imaginative zest and zeal. He was ebullient, idiosyncratic, exuding joie de vivre, one of the most generous people I have ever met. He became fluent in Italian – not only the language but the buoyant gestures -- at times seeming to 'out-Italian' the Italians. Desmond O'Grady captured his Irish spirit by describing him as a leprechaun, a rather rotund but sprightly one. His passion for his role was as infectious as his activities were varied. He worked as translator and editor, published articles and books, organised conferences, readings and also special lectures among community groups as well as at the university. With the assistance of the Literature Board, which appreciated his activities, he set up an Australian Writer's studio in Venice. It hosted many writers including Paul Sherman, Val Vallis and Lionel Fogarty, all from Bernard's home state of Queensland. Later he helped to establish a writers' studio in Rome named after the British poet, B. R. Whiting, by the latter's wife, painter Lorri Whiting (sister of Malcolm Fraser) who works in that city.

Bernard's energy and enthusiasm appeared boundless, concealing the dedication behind it. He was a great traveller, often on the move, something of Pimpernel in the way he could turn up out of the blue on flying visits round the world, trips packed with meetings and plans. I recall his asking me on a visit to Venice to look through the proofs of his book on the Australian short story, *Lines of Implication*. The local printer was disorganised, deadlines were pressing. We floated in a vaporetto down the Grand Canal discussing the proofs – the only opportunity we seemed to get – as Bernard simultaneously offered me a running commentary on the main palazzi. He was an incomparable guide to the city he loved.

Bernard found it difficult coping with the academic bureaucracy in Venice and after many years moved to a position as Professor at the University of Lecce, the capital of Puglia, in the far south, just north of Otranto, south of Brindisi. Here he energetically built up a centre for Australian studies. Upon nominal retirement, last year Bernard's plans for development attracted the sponsorship of Felice Montrone of Sydney for the establishing at Lecce of a Centre for Australian Studies in the Mediterranean. Bernard was to have been foundation Director. He has donated his library of Australiana to the Centre, some 7,000 volumes. Truly it may be said of him: 'We shall never see his like again'.

Laurie Hergenhan
University of Queensland

IL MIO STARGATE PER L'AUSTRALIA

I have never been to Australia. I met Australia through a team of archaeologists from Sydney University who had come to "swing their pick abroad," as the Australian poet Paul Sherman put it in one of his occasional poems and, most of all, through the Bernard Hickey. As so many others of the baby boom generation, in the 60's I had discovered America reading books and going to the cinema. But Australia had remained no more than a pink spot on the world map. Meeting Bernard flung open a window on the antipodean world, a stargate to a new dimension.

Non sono mai stato in Australia. Il continente antipodeo l'ho conosciuto prima attraverso gli occhi, le parole e i racconti di Bernard Hickey. Poi attraverso i libri che mi allungava sul tavolo del soggiorno a casa sua, nel corso di lunghe chiacchierate durante le quali gli argomenti e le idee si inseguivano e si accavallavano come le nuvole che, in un documentario sull'Australia, correvano sotto cieli cobalto e proiettavano lunghe ombre scure sulle sabbie rosse.

Per la verità, un pezzo d'Australia l'avevo già incontrato nel 1988, sul finire dell'estate, poco prima di conoscere Bernard. A Salve, in una masseria a pochi passi dai resti di un villaggio messapico, soggiornava un'equipe di archeologi dell'Università di Sydney, venuti a "roteare i picconi oltremare," per usare le parole del poeta australiano Paul Sherman. Mi era sembrato incredibile che una squadra di archeologi fosse partita dall'altro capo del mondo per venire in un luogo certamente non riportato su nessuna carta geografica reperibile in Australia, a studiare un popolo vissuto qui nell'età del bronzo e che, tremila anni fa, costruiva città protette da possenti mura megalitiche, quando Roma non era ancora che un villaggio di pastori. La curiosità di conoscerli era troppo forte e, complici gli amici proprietari della masseria, riuscii a intrufolarmi una sera a cena. Il giorno dopo ero già sul campo a dare una mano, a spostare tonnellate di terra, a setacciare, a lavare frammenti di ceramica rossa, nera, a figure e a decorazioni geometriche e ossa di animali in quantità e varietà incredibile. Lavorai nel campo per il resto della stagione di scavi, come avrei continuato a fare per i nove anni successivi, un mese l'anno, archeologo dilettante, membro non ufficiale e ufficiale della spedizione. Ma quel primo anno, un pomeriggio, dopo il diario della giornata, il direttore della spedizione mi chiese se volessi unirmi a loro per la serata. Con un piccolo gruppo di collaboratori andava a trovare un professore australiano che insegnava all'Università di Lecce. Che a Lecce ci fosse un "professore australiano" fu la seconda grande scoperta di quell'estate di afosi scirocchi. Per anni, per me, l'Australia era stata solo una macchia rosa sul planisfero, un luogo remoto tra le affascinanti civiltà dell'oriente e gli esotici mari del sud, che da ragazzo mi incantavo a guardare sui poster nelle vetrine delle agenzie di viaggio. Era stata proprio questa vena escapistica, forse, a spingermi a scrivere la tesi di laurea su R.L. Stevenson, che a Samoa visse gli anni più felici della sua vita, gli ultimi. Sogno ancora di salire sulla vetta del monte Vaea a leggere "under the wide and starry sky..." sulla tomba di Tusitala. Ma l'Australia, per noi della generazione degli anni cinquanta, che

In Memory of Bernard Hickey.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 39-55. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

avevamo sognato e scoperto solo l'America, con i libri di Hemingway e Steinbeck, Dos Passos e Truman Capote, i film di John Ford e Albert Hitchcock, che avevamo imparato l'inglese con le canzoni di Frank Sinatra prima e di Bob Dylan poi, l'Australia era "terra incognita", più di quanto lo fossero state le vastità africane per i cartografi latini: "hinc sunt leones". Dell'Australia sapevo che c'erano i canguri, gli unici marsupiali di cui fossi a conoscenza, e le pecore merino, con la lana delle quali era fatto l'abito gessato blu che avevo indossato al mio matrimonio. Ma ora, questi due segni, l'incontro già avvenuto con gli archeologi australiani e quello possibile col misterioso "professore australiano di Lecce," se la semiologia aveva un senso, mi dicevano che qualcosa di cruciale stava per verificarsi, che andare a quella festa, quella sera, poteva aprire una sorta di stargate, una porta su una dimensione nuova, l'ingresso in un mondo diverso, come quando da bambino mettevo la maschera e mi tuffavo in acqua e il mare, che fino a quel momento era stato solo un tavolo blu, mi appariva come un universo parallelo di luce verde e azzurra, con i colori dei pesci, dei coralli, delle madrepore, con le stelle marine, i granchietti nelle conchiglie, le attinie e il brulicare di vita della posidonia. Accettai l'offerta.

La prima porta che si aprì fu quella dell'Hotel Patria, dove all'epoca, Bernard Hickey riceveva i suoi ospiti di riguardo. Verso la fine degli anni sessanta, da studente, dopo le lezioni, avevo accompagnato spesso al Patria il mio professore di Storia Americana Gianfranco Corsini. Mi fermavo lì di fronte e lo vedevo sparire nella penombra della hall, inghiottito dalla porta girevole, col suo loden verde scuro, il berretto intonato e la borsa di cuoio.

L'altra porta, il mio stargate, anche se allora ancora non lo sapevo, attendeva sorridente e vestito di scuro al bar dell'hotel, nelle vesti di un paffuto signore dalla rada chioma canuta e dalla bianca barba. Di che parlammo quella sera di fine estate nella sala da pranzo del vecchio e glorioso albergo leccese, rinomato per la sua buona cucina? Con Bernard, scambiai poche battute nel corso di quel primo incontro, ma bastarono a stabilire un contatto, che si sarebbe trasformato in un'amicizia inossidabile nonostante i venti anni d'età che ci separavano. Ho sempre pensato che, tra noi due, il più giovane fosse lui, per lo spirito vigile, sempre attento, curioso di scoprire ancora una nuova prospettiva, un'altra angolatura da cui osservare la vita, la letteratura, la poesia, l'arte, sempre con un nuovo progetto in mente, un altro libro da scrivere, un nuovo numero di una rivista, un'altra conferenza da convocare. Quella sera, Bernard fu, come sempre l'avrei visto in seguito, star incontrastata della cena. Si interessava agli scavi, si appassionava ai dettagli dei reperti, alle ipotesi sull'origine dell'antico popolo salentino che aveva suscitato l'interesse dei suoi connazionali. Fui subito colpito dalla profondità delle sue conoscenze archeologiche, nonostante fosse una materia lontana dai suoi interessi accademici. Anni dopo, mi capitò di tradurre per Guanda la biografia di Kahlil Gibran, di Robin Waterfield. Ero particolarmente orgoglioso di questo lavoro. Per migliaia di giovani in tutto il mondo, Il Profeta, il capolavoro di Kahlil Gibran, era stato, e forse lo è ancora, una specie di moderna Bibbia e il libro al quale stavo lavorando era la prima biografia di Gibran ad essere pubblicata in Italia. Come sempre, quando lavoravo ad una traduzione, ne parlai con Bernard un giorno

In Memory of Bernard Hickey.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 39-55. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

che pranzavamo all'Obelisco, a pochi passi dall'ateneo. Bernard si illuminò, abbandonò le posate e mi chiese se per caso fossi in contatto con l'autore. Naturalmente, quando è possibile, tento sempre di tenermi in contatto con gli autori dei libri che traduco.

"Potresti domandargli se per caso sia imparentato con Gordon Waterfield, che descrisse la scoperta di Ninive ad opera di Austen Henry Layard?"

Cominciò a raccontarmi la storia del grande archeologo inglese e della sua straordinaria scoperta di Ninive, celebrata da Gordon Waterfield in *Layard of Niniveh*. Quando tornai a casa sua un paio di settimane dopo e gli riferii che Robin Waterfield era il nipote di Gordon, sorrise, si alzò e sparì dietro gli scaffali dei libri che troneggiavano nell'ingresso. Tornò con un libro in mano e scoprii che aveva curato, assieme a Frederick Mario Fales, gli atti del "Simposium Internazionale Austen Henry Layard tra l'Oriente e Venezia", tenuto appunto a Venezia nel 1983. "Vedi, grande," disse con la sua proverbiale giovialità, "il mondo è troppo piccolo, io ho conosciuto il nonno, ora tu parli col nipote." Il volume omonimo, nel quale Gordon Waterfield era ampiamente citato, era ormai una rarità, credo fosse l'unica copia che avesse, ma Bernard me lo regalò, "Questo devi tenerlo tu, mio grande," porgendomelo come se mi offrisse un bicchiere d'acqua, ma sapendo di fare un dono prezioso, che ho sempre custodito gelosamente. Questa era, del resto, una delle sue doti più incantevoli: Bernard sapeva donare, con spontaneità e semplicità. Con la stessa semplicità sapeva parlarti di cose straordinarie ma senza mai farti sentire il peso di una cultura e di un'esperienza di vita uniche, mentre ti raccontava episodi che per gli appassionati di letteratura hanno il sapore del mito, gli incontri e le frequentazioni con i grandi delle letterature inglesi del ventesimo secolo: W.B. Yates, Ezra Pound, che abitava a pochi passi da casa sua a Venezia, dietro la Chiesa della Salute, e poi Witi Ihimaera, Sally Morgan, Kath Walker (Oodgeroo Noonuccal), conosciuta su un battello mentre la scrittrice andava a Sydney ad incontrare la Regina Elisabetta, Les Murray che non mancava mai di mandargli il suo ultimo libro di poesie, Peter Carey, Vance Palmer, David Malouf e tanti altri: su ognuno aveva un aneddoto, una storia da raccontare, una notazione critica illuminante.

La passione per la letteratura australiana me l'ha fatta germogliare così: coi suoi racconti, le sue raccolte di foto, i libri dei suoi tanti amici scrittori, che a volte mi regalava e, soprattutto, mi prestava. Tra la mia casa e la sua di Vico dei Rainò, il traffico dei libri è stato incessante. Mi portavo a casa i suoi e gli prestavo qualcuno dei miei. Sapevamo entrambi che erano in buone mani. Ogni tanto, quando riordinavo i miei scaffali, riempivo uno scatolone dei libri che gli appartenevano e andavo a bussare alla sua porta. Si affacciava dall'alto delle scale e sentivo risuonare la sua contagiosa risata, mentre salivo col viso nascosto dallo scatolone "Ah, ah, una scatola che cammina!"

Bernard mi invitava ad andare a trovarlo ogni volta che a Lecce c'erano scrittori, poeti o artisti australiani o passava loro il mio indirizzo, perché mi mandassero i loro romanzi, i loro racconti, le loro poesie, nella segreta attesa e certezza che qualcosa, prima o poi l'avrei tradotta in italiano. Sono felice di aver ripagato, almeno in parte, quelle attese. Non dimenticherò mai la luce di

gioia nei suoi occhi, "l'indomita fiamma," come avrebbe detto il suo amico Ezra, quando gli portavo una traduzione di racconti aborigeni, un numero di una rivista letteraria dedicato all'Australia o il contratto per tradurre un romanzo di uno scrittore australiano. Sono sicuro che da lassù ride soddisfatto, strizzando l'occhio ad un angelo di passaggio, ogni volta che mi vede seduto al computer, a dannarmi perché ancora non trovo la parola giusta in un romanzo di Michael Wilding, un racconto di Frank Moorhouse o una poesia di Tom Petsinis. Quando la trovo, so di essere stato ispirato.

Aldo Magagnino
ICS Gallipoli Polo2 "Borgo"

Dear Antonella

I was touched by the title you have chosen for the memorium of our friend Prof. Bernard Hickey for the "poetics" section/ column of your journal to be published in the Autumn.

"Merrily dancing with Angels" is so appropriate for Bernard who always had a twinkle in his eye and his happy and chirpy spirit aroused enthusiasm in all those with whom he came in contact.

I had known Bernard since 1960 when he was teaching in Rome.

I can recall Bernard's tireless endeavours in his efforts in pioneering interest in the study and teaching in Italy of Australian literature. In fact, I think we all know that he pioneered Australian studies in Italy and his students loved him.

I never ever heard Bernard utter a harsh word about anyone.

He was a dear friend to me and I shall always remember him as the jovial, smiling, kind and helpful Professor.

Warm regards,
Clelia

Clelia March
Cultural Relations
Australian Embassy – ROME

15TH AUGUST 2007*

He was standing at boat stop 14 in the shadow of Santa Maria della Salute, a rotund, slightly gnome-like figure with a shock of just-graying hair and a huge smile that managed to appear both joyous and mischievous. The year was 1974, the place Venice, and I was about to meet Bernard Hickey for the first time. This encounter would change my life.

My job was to teach for a term in the Australian literature course he had founded and, to begin with, personally funded at Ca' Foscari, the University of Venice. He presented me with a timetable that would have kept a whole department flat out for months and we got down to work – though I was disconcerted to find him on edge, tense – a condition which I would soon discover was wholly uncharacteristic of him.

Slowly, over several pleasant dinners at the end of some rigorous classroom days, the truth emerged. The Sirocco – one of the more notorious of Mediterranean winds – had made an unseasonable appearance and was causing him agonising sinusitis. And the Australia Council, which had been providing critical financial support, seemed to be threatening to pull the plug. Since the Council was funding my visit, he told me, I would be required to write a report on the work going on at Ca' Foscari and on that report would probably depend the future of the whole enterprise! Such was my first, but not remotely my last experience of a Hickey bombshell.

But all was well. Within a few days I realised that the Prof, as I ever after called him, was a brilliant teacher whose students adored him; that the courses were exceptional, especially given the difficulties of language, acquiring texts and finding reference material; that my impossible schedule transformed itself into a demanding but comfortable rhythm by virtue of subtle metamorphoses known only to Italians; and that Hickey himself was a cornucopia of ideas, allusions, amazing erudition, innovation, cheek, daring and sheer old fashioned pzazz.

In Venice he was an institution. When we walked through the Venetian campi or along a canal or a rio terra he would be greeted constantly by passers-by and shopkeepers standing at their doorways. Waiters and chefs would call out from their restaurants and pizzerias, 'Buongiorno Professore'. Bar keepers would wave him in for a drink – a grappa or un'ombre di bianco – and since Hickey almost never refused any of these invitations, the long walk after work from Ca' Foscari to his apartment in Dorsoduro might begin in sober, end-of-the-day gravity but would often end riotously with friends tagging along and a dinner in some favourite trattoria.

Once, when my friend and colleague, Syd Harrex and I were travelling with Hickey by train to a conference in Frankfurt, an Irishman who was heading for a conference of ophthalmologists in Basel came into our compartment by mistake. Within minutes Hickey had captivated him with his blarney, his apparent familiarity with the world of ophthalmology and his massive if uncontrollably quixotic range of reference. The Irishman, joined us in a few drinks, swapped anecdotes and ideas with Hickey, declared him 'a scholar and

a gentlemen' and then, discovering he had missed his stop and was on his way to Mannheim, settled down happily for more talk and laughter.

If any test were needed to establish Hickey's uncanny ability to lead, to motivate and inspire, it came when his attainment of a Professorship took him to Lecce – about as far away from Venice as he could be and still stay on the peninsula. He conquered Lecce and became as dazzling an institution and cultural hero in that city as ever he had been in Venice. He died there, at the end of July, aged 76, within months of having realised another of his dreams – the establishment of a Centre for Australian Studies in the Mediterranean, to which he donated his library of 7,000 books.

Bernard Hickey devoted his life to the cause of Australian literature and Australian culture in Europe, often at the cost of great personal sacrifice. He was known, loved and profoundly respected wherever Australian writing and literary culture were studied and wherever Australian writers and academics gathered. His nurturing influence on the whole field was prodigious. His astonishing energy, his capacity to encourage in ways that excited students and colleagues; his sharp wit; his totally infectious joy and ebullience; his philosophical attitude to, though never meek acceptance of, the vagaries of fate, circumstance and bureaucracy; and perhaps above all his determination to celebrate his Australian heritage all marked him out as exceptional – a force for good and for excellence.

As Mark Antony said of Brutus: 'His life was gentle; and the elements/So mix'd in him that Nature might stand up/And say to all the world: "This was a man"'.

* Published in the Jesuit online magazine Eureka Street.

Brian Matthews
Australian writer

Bernard

On the platform you
pose for a final shot
before our train pulls out.
Marvellous, we smile,
when your digital self
fills our screens, uploaded,
downloaded, soon to be
quality printed.

Last April we rode thirty
hours by train to Lecce
in Italy's dark blue foot
doubting the wisdom of it
but thank God - how much worse

In Memory of Bernard Hickey.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 39-55. - ISSN 1824-5226
<http://all.uniud.it/simplegadi>

than downtime in transit
would be thinking if only...
We met in Easter rain

took to the streets with you,
shared hot chocolate, jazz, green
apples and ice-cream, anti-
pasta and praise be yours,
limoncello! and waited
for you more than once dear
outside the cathedral –
as now you'll wait for us.

Our kids dubbed you Santa -
of course, white beard, jolly girth,
such cheer, splendid - but more
your talent for giving
undiminished by age,
potions, brazen bedside
tank of air; no saviour,
was it, but you rallied.

After sharing mossies
and meat and grace with you
one warm night in Perth our
rebel teen (yes, once your
bella bambina) said,
'Santa's so goddamned loud'.
Competitive, aren't they,
at that age: unforgiving.

Once, in mid-afternoon
you fell asleep upstairs
precariously parked
on the edge of the bed;
your uncharacteristic
stillness, silence - we feared -
but then, a hoot! You jerked
awake, cried marvellous.

Yes, kick-started trusty
old Holden you revved till
midnight, notorious
for your stories, the memoir
you were going to write...
how I wish you'd stopped long

enough for that, although
perhaps you'd say my dear,

enough is enough.

October 2007

Ffion Murphy

Edith Cowan University

IN MEMORY
BERNARD HICKEY
LAST TIME

Window-shutters were open to April sun,
Foreign swallows, livelier than God,
Were snipping, pinning, patching the eaves
Of Lecce's unrenovated churches,
Binding walls for generations to come.

We met at the gate on Via Gallipoli
And parted traffic, on to the Faculty of Arts -
Your step irrepressible as spring,
Words fluttering from the winter of your beard,
Eyes sparkling with premonition.

You greeted each tradesman by name
As they whistled 'O, sole mio' in the room:
Bolting steel book-shelves to light,
Sanding plaster smooth for shadows to pass,
Realising a dream decades old.

Still quick as a rover with your wit,
And never one to let the moment go begging,
You raised my book of footy poems
And declared it first, a fitting forerunner,
As though baptising your infant space.

A season later, your work was done:
Having seen a home for the library you loved,
A place where younger minds could grow,
You flew South, beyond the equator,
To your boyhood in Australia.

Tom Petsinis

Victoria University

Letter to Bernard Hickey
The Grand Host of OZlit.
Angel's Lane

Pordenone, 28th August 2007

Dear Bernard,

I'm writing this letter to you for I know you'll happily read and enjoy it in your new home in Angel's Lane, while you're dancing and parading with Angels (my dad is there too).

It is a letter of recollection and happiness for having you in our lives... you, who made us meet so many friends in Australian literature and worldwide.

You have this gift (among the many) of creating contacts, special occasions, memorable meetings, of letting the talents of those around you freely bloom, guiding and hinting but never imposing, jokingly but seriously engaged in the game of life, like a child but never childish.

That sense of ease, levity and joy you always communicate is very special!

I remember when, back in 1983, we were reading Patrick White's *Voss*, at Ca' Foscari, in Venice, with your entire library hanging all around and above us students, a small group, where I was the welcomed guest, being a (fresh) graduate from the University of Udine. Accompanied by your dynamic scholarship, rich but subdued, full of broad-mindedness, humanity, humility and simplicity, animated by your unerring and unwavering enthusiasm, we read and debated, talked and laughed and meditated on the grand issues of life and death, as White presented them and as we responded. You also gave us the wonderful chance of meeting Veronica Brady then, who became a close friend. *Voss* later became the subject of my first study/book on Australian Literature.

It all seemed very simple to us then, easy, direct, immediate. Only later I realized how much energy and perseverance you had to exercise, in order to teach Ozlit then, and even much earlier than that (1968)... to transfuse with human warmth and ebullience all the new serious issues of 'Commonwealth' literature, as it was called... very daring, very heretic, certainly against the 'canon'. "Do they have a literature?" my very British lecturer used to say, with a slight frown and a very clear condescending accent on they...

Our relationship goes much further back than that... back in the Sixties, when my father Luigi Riem organized with your help a Conference on Ezra Pound in Maniago (very daring, very heretic too). You always remembered with the usual joy this parental antecedent to our meeting and friendship... You said it was meant to be: I was 'a great investment' for Australian studies; this you said, and has become common saying, when I won the Australian-European Award Programme scholarship in 1985, that granted me the wonderful chance ("Aren't we lucky!") to live and study in Brisbane and meet many other friends there.

And remember that time in Lecce, at your place, with another Luigi (Natale, my husband), this time, when you recited Yeats' "Sailing To Byzantium" in English and he followed with the Italian verses.

But this, of course, you already know and well recall, and much more there would be in the telling. The (other) thing is that we all miss you, even if we well know you're there with us, in this wonderful, stunning Earth journey, which you graciously shared with us, just for some time.

With much love
Yours,
Antonella (Stunning!)

Antonella Riem Natale
University of Udine

I alter and adapt lines by an Irishman to salute Bernard Hickey: Irishman, Australian, Italian and, above all, a human being, a man who had a wonderful mind, a warm heart and a generous spirit. What matters is not death but life - and Bernard's was a life of reaching out to others and generously giving of himself.

And that enquiring man
Chose the living world for text
And never could have rested in the tomb
But that, long travelling, he had come
Towards nightfall upon a certain place,
Towards nightfall upon people
Passionate and true like his heart.

(Adapted from W. B. Yeats', 'In memory of Major Robert Gregory')

Charles Sarvan
Professor of English

Lady Effie's Teapot
Bernard Hickey and the Battle of the Plate

When I arrived to Lecce, November 1996, Bernard warmly welcomed me and patiently taught me many things about the town and its University. Despite of his peculiar Italian and my English "to be used in emergency case", we always spoke English and a nice friendship began. I miss his long telephone calls, I miss his joy of life, I miss his being so cheerful. Lecce is no more the same for me without him.

There was a curious little link between us. In December 1939, the first naval battle of Second World War was fought in the River Plate (huge estuary of the two rivers Paraná and Uruguay), but its end was "not fought". German cruiser Graf Spee was in the South Atlantic Ocean and, after a crude encounter with the British war ships Achilles, Ajax and Exeter, took refuge in Montevideo, Uruguay (where later, in the 60s and 70s, I grew up). A war ship was allowed to stay in a neutral harbour up to three days. British ambassador, Eugene Millington Drake, later distinguished as "Sir" for his ability in this affair, managed to convince Uruguayan authorities to accept Graf Spee and later to oblige her to stay in Montevideo for three days, by means of another rule: a war ship couldn't leave the harbour less than six hours after an enemy vessel. Millington Drake organized the outgoing of British and French ships every six hours so as to 'kidnap' the Graf Spee. In the meanwhile, other ships of British navy had approached and were able to avoid her entrance into the Ocean from the River Plate; after three days, Millington Drake pointed out that Graf Spee had to leave or she would become Uruguayan until the end of the war. The ship was not yet repaired, so the German commander decided to scuttle her to avoid battle or surrender. Some sailors went back to Germany to continue the war, while others decided to stay in Uruguay, where they gave rise to peaceful descendants. The commander fled to Buenos Aires where a few days later he supposedly committed suicide.

Bernard's favourite teapot was bought in an auction, I don't know when, I imagine in London or in Rome, and its earlier owner was Lady Effie, Millington Drake's wife. When we had tea at Bernard's home, we imagined Lady Effie, in British Embassy of Montevideo, serving tea to the future Sir Eugene, in order to keep him awake during the Battle of the Plate. The three days of Graf Spee in Montevideo were very stressing for Millington Drake, and the Ambassador - we supposed - drank many cups of tea, poured from Lady Effie's Teapot. Around sixty years later, at Bernard's home, we used to have tea, poured from the same teapot ... It was pleasant to discover a curious link between so distant countries (Italy, Australia, Britain, Uruguay...) and old memories hidden in a teapot.

A teapot may be something more than a simple teapot. Bernard was capable to give it a special meaning: it was the Lady Effie's Teapot.

Diego Simini
University of Salento

SONG

(i.m. Bernard Hickey)

Lost if I steer
Time will take over again
Willing me down the asphalt
Avenues of fear.

A tourist in my life,
Having mislaid the map
I steer by setting suns,
Minimizing strife.

Whoever wove the rope,
Plaiting it justly to size,
Has left me a few feet more
Twined with uneasy hope.

With your spry energy
You spun a spreading shawl
Sheltering all of us
In the web of courtesy.

Chris Wallace Crabbe
University of Melbourne

Veronica Brady

Borders, identity and the question of Australia

Abstract I: In this article I examine two recent works, *The White Earth* by Andrew Mc Gahan and *The Secret River* by Kate Grenville. The first explores the current preoccupation with borders, both external and internal, and the second is looking to move across them. A border can have both negative and positive connotations; as a mark of separation or, if used as a verb, the action of approaching or verging on another culture or environment. In Australia it has usually been defined negatively as an expression and focus of anxiety about invasion from outside but also of subversion from within. These assumptions can be explored through fiction, to the extent that it provides access to the unconscious, to what is otherwise unspoken and often unspeakable.

Abstract II: In questo articolo intendo esaminare due opere recenti, *The White Earth* di Andrew McGahan e *The Secret River* di Kate Grenville. Il primo esplora la preoccupazione attuale per i confini, sia interni che esterni, e il secondo cerca di oltrepassarli. Un confine può avere sia connotazioni positive che negative, in come segno di separazione oppure, se usato come verbo, come azione di avvicinamento o sconfinamento in un'altra cultura, in un altro ambiente. In Australia viene solitamente definito in modo negativo, come un'espressione una fonte di ansia riguardo all'invasione dall'esterno, ma anche di sovversione dall'interno. Queste considerazioni possono essere esplorate attraverso la narrativa, a patto che essa provveda accesso all'inconscio, a ciò che altrimenti è non detto e spesso indicibile.

Though it may refer to physical features - the fact that Australia is "girt by sea", for example - a border is in fact an imaginative construct, part of the construction of the "imagined community" which is called a "nation". It can have both negative and positive connotations; as a mark of separation or, if

used as a verb, the action of approaching or verging on another culture or environment. As it has been defined in this country since its beginnings as a settler society, however, it has usually been defined negatively as an expression and focus of anxiety about invasion from outside but also of subversion from within: witness the fear of "the Yellow Peril", the White Australia Policy, attempts to destroy Aboriginal cultures, recent events at Cronulla, the treatment of asylum seekers, and so on.

Most settler societies, I suppose, belong to what Walter Benjamin has called the 'tradition of catastrophe', they originated at a crucial moment of cultural disruption, a loss of faith in some of its certainties - by those involved in emigrating at least - and the acceptance of a need for change. This displacement, however, made for the kind of anxiety described in Henry Kingsley's *the Recollections Of Geoffrey Hamlyn*. First comes "the disturbance of household gods, and the rupture of life-old associations" with the realization that, as Hamlyn put it, he was going "to a land where none know me or care for me, [leaving] forever all that I know and love... Few know the feeling... of isolation, almost of terror, at having gone so far out of the bounds of ordinary life; the feeling of self-distrust and cowardice at being alone and friendless in the world, like a child in the dark" (Mellick 1982: 135-5). As one sociologist points out, identity here echoes the story of Ulysses, the hero who left home and travelled through strange and dangerous places, but always with the intention of returning home - as Hamlyn does, having redeemed the family fortunes in Australia - or of transforming these places into the equivalent of home (Susin 2000/2: 78-90), building "a new Britannia in another world" (Wentworth 1968: 12), as one early settler put it. But, as Susin says, this "Odyssey of the West" was "not an authentic adventure... [but] a closed circle around sameness" (Susin 2000/2: 87), in which difference is seen as threatening, to be destroyed or assimilated and good and evil is defined in terms of the imperial self which, seen "as basis and referent of the whole of reality spread out at its feet" (ibid.: 80). If this is seen as the pattern underlying our society the present concern with establishing and defending borders is not surprising.

What we are dealing with, however, largely exists at the unconscious level and is mostly a matter of implicit assumption rather than explicit statement. Fiction can be a useful way of exploring these assumptions, to the extent that it uses symbolic rather than literal description: symbols, as Paul Ricoeur (1969) argues, provide access to the unconscious, to what is otherwise unspoken and often unspeakable since it belongs to the dimension of "the archaic, the nocturnal, the oneiric" (Ricoeur 1969: 348) and can thus function "as surveyor's staff and guide" for understanding (ibid: 13). So I want to examine two recent works, Andrew Mc Gahan's *The White Earth* and Kate Grenville's *The Secret River*, one of which explores the current preoccupation with borders, both external and internal, and the other is looking to move across them.

To consider it first, the central character in Mc Gahan's novel, John Mc Ivor, sees the world as a dark and dangerous place where evil lurks, threatening his security and possessions. This sense permeates the novel. Its opening image, for instance, is catastrophic, a dark cloud which "rolled and boiled as it climbed

into the clear blue day, casting a vast shadow upon the hills beyond" (Mc Gahan 2004: 1) and is compared to the mushroom cloud of a nuclear explosion. In fact its cause, the explosion of a harvester which kills a farmer, and metaphorically at least, it does mark the end of his previous world for the boy who witnesses it, William, Mc Ivor's nephew since his father was that farmer. This melodramatic image sets the tone for the rest of the novel.

Melodrama, the conflict between absolute good and absolute evil, tends to arise within the "closed circle around sameness". *The White Earth's* tone is melodramatic, full of apocalyptic images like this. Mc Ivor, a dark repressive figure who dominates the novel, has overtones of Heathcliff in *Wuthering Heights*, though without his erotic appeal. A self-made, he believes he is beholden to no one. But he is also typical "imperial self", not concerned, as those who belong to traditional societies are to find his place in the world but rather determined to remake that world to his own image. When it seems to be going in a direction he dislikes, when the Government moves to legislate for Aboriginal Land Rights, for instance, he founds a Movement and then organises a rally to oppose it.

Its Charter is about defending Australia's borders and the "White Man's Supremacy", on the one hand rejecting "the United Nations and any other body that seeks to limit Australian sovereignty" and on the other attacking "preferential treatment of elite minorities" (by which Mc Ivor, like Pauline Hanson in real life, largely identifies with Aboriginal Australians). The Charter proclaims his belief in "One Flag, One People, One Nation" (Mc Gahan 2004: 133) - a slogan which echoes Hitler's "One Land, One Law, One People" (ibid.: 133). Underlying this is that the land is ours by right of conquest, in effect that might equals right and that dissent and difference must be suppressed. Seen from the outside, however, this view is the product not only of ethical poverty but also of the historical ignorance. Mere assertion like Mc Ivor's that 'the Aborigines were gone and wouldn't be coming back' (ibid.: 100) is no proof that this is so. Indeed the narrative suggests that it is not, suggesting, as we will see, that Mc Ivor is haunted by their continuing presence as well as by talk of Land Rights. Even his declaration to members of his Movement: "This is my property now. This is all your properties, your farms, your houses, your yards... We must be prepared to defend what we own... Australia - every square inch of it - it is our sacred site" (Mc Gahan: 209) - bespeaks their presence. In fact this assertion sits uneasily with his claim that he is defending "the inherent value of Australian culture and traditions" (ibid.) since that culture and traditions necessarily includes those of the First Peoples who have inhabited this land from time immemorial. But in Mc Ivor's mind history belongs only to the "winners", people like himself, and has no place for "losers".

Yet these assertions, the novel suggests, are the product of personal anxiety, even at the social level where he seems to have succeeded. As the owner of Kuran, the station which originally belonged to a pioneering family, he is a usurper. His father had been the manager but had brought up his son to believe that one day he would take over the station by marrying the daughter of the family, their only child. But when his approaches are contemptuously dismissed,

he sets himself to succeed by his own efforts, working obsessively to earn money and sacrificing everything, including his marriage, in the process. To use a distinction made by Helene Cixous (Moi 1991: 110-113), this obsession with property is essentially "masculine" - in contrast with the culture she calls "feminine", which is open, ready to give and receive from others, less preoccupied with external than with inner reality, with "the resonance of fore-language", what is unspoken and often unconscious and is thus prepared to move across borders rather than defend them. Mc Ivor, however, is perpetually on the defensive, determined to rely only on himself. As Cixous observes, in the "masculine" economy, "the moment you receive something you are effectively "open" to the other, [but] if you are a man, you have only one wish, and that is hastily to return the gift, to break the circuit of an exchange that could have no end...to be nobody's child, to owe no one a thing" (ibid: 112) - and I do not need, I think, to spell out the parallels with the policies of our present Government and the beliefs of its supporters.

Significantly, however, as the novel draws to its end, Mc Ivor's nephew is beginning to move in the opposite, "feminine", direction, increasingly open to the "fore-language" of the land first of all as he explores Kuran and sense in it "something powerful in its own right - to hear a voice in it, meant specifically for human ears" (Mc Gahan 2004: 100). But this voice also introduces him to a history different from the one which sustains his uncle which is about heroic explorers and pioneers, shepherds and stockmen, bush rangers and Diggers and so on. It suggests another set of images of "deranged things, wrong things" (ibid: 327) to do with the Aboriginal story. It speaks especially loudly at the spring from which, significantly, the main river system of the country originates, but into which in the past the bodies of the Aboriginal owners of Kuran murdered by settlers had been thrown. The boy senses here smell "of blood and death...something invisible which made the air too potent to breathe...some cold and ancient secret of the land itself" (ibid: 326) and begins to realize that should his uncle make him his heir the ownership of Kuran would prove "no gift...[but] a burden" (ibid: 327).

The contrast between him and his uncle is drawn here and the narrative comes down on Williams'. Not long after the violent collapse of his Movement Mc Ivor dies in the fire which consumes the decaying mansion, the Kuran homestead - a properly melodramatic ending, of course, in which the 'baddie' is destroyed. For our present purposes, however, it is worth noting that the lurid description of him as a thing of terror also has him turn his head "slowly, searching, just as it had been searching the first time William had seen it" (ibid: 367). Perhaps this is to suggest that the other side of the frontier he has drawn so firmly cannot be denied.

The other work I want to explore, *The Secret River*, takes us into this country, suggesting a positive definition of "border" not as a place where the other is rejected but where a new exchange may begin. There is also a personal urgency in this novel since its central character is loosely based on the figure of Grenville's great-great-great-grandfather and had its beginnings at the Walk for Reconciliation across the Harbour Bridge in 2000 when the novelist's eyes met

those of an Aboriginal woman who smiled at her. "In that instant of putting my own ancestor together with this woman's ancestor", she writes, "everything swivelled: the country, the place, my sense of myself in it" (Grenville 2005: 11).

Walking across the bridge "we were strolling towards reconciliation - what I had to do was across the hard way, through the deep water of our history" (ibid.).

Reimagining the story of her ancestor, whom she calls William Thornhill, Grenville explores the beginnings of division, attempting to understand rather than to blame. Her ancestor, a poor man transported for life for stealing, belongs to the "tradition of catastrophe", a victim of the system but also in the long run its beneficiary since it enables him to take up land, displacing its Aboriginal owners and finally involving him in a massacre to destroy their resistance. Illiterate and at bay before the strangeness of this place, he has inherited the prejudices of his culture. The novel is not interested in Manichean notions of good and evil, however but in the way out of the *cul de sac* in which we find ourselves.

I would like to conclude by looking briefly at two key scenes. The first tries to sum up what really happened when Thornhill went to the native camp to order them to leave, invoking English notions of property, telling them: "*This mine now. Thornhill's place.* But this is not England and English law, like the English language means nothing to his hearers and his words flow past them "as if they mattered as little as a current of air" (Grenville 2005: 13). As for Thornhill "the Aboriginal presence is a hollow...a space of difference" (Grenville 2006: 199). Neither side understands the other and so the encounter foreshadows the violence by which the impasse is resolved. A conversation had taken place. There had been an inquiry and an answer. But what inquiry, which answer? They stared at each other, their words between them like a wall (Grenville 2005: 197). The question then is how the wall might be breached so that we will not be swept along as Thornhill was by the current of violence.

The novel's conclusion suggests a possible answer as Thornhill, now an old man, sits at sunset to watch the light on the cliffs opposite blazing gold even after the dusk had left them glowing secretively with an after-light that came from the rocks themselves (ibid.: 334). The cliffs are a wall. But something glimmers there in them which, it is implied, will lead him through them into the land itself where he senses still the Aboriginal presence. There is no time to spell out what this may signify. But what seems to me to be clear that now he is beginning to be open to the other. What this might mean was suggested by Levinas: "It is in the laying down by the ego of its sovereignty (in its "hateful" modality) that we find ethics and also probably the very spirituality of the soul, but most certainly the meaning of being, that is, its appeal for justification" (Hand 1993: 85).

BIBLIOGRAPHY:

- Grenville K. 2005. *The Secret River*. Melbourne: Text publishing.
 Grenville K. 2006. *Searching For The Secret River*. Melbourne: Text Publishing.
 Hand S. (ed) 1993. *The Levinas Reader*. Oxford: Blackwell.
 Mc Gahan A. 2004. *The White Earth*. Sydney: Allen & Unwin.

- Mellick J.S.D. (ed.) 1982. *Portable Australian Authors: Henry Kingsley*. St Lucia: University of Queensland Press.
- Moi T. 1991. *Sexual/Textual Politics: feminist literary Theory*. London: Routledge.
- Ricoeur P. 1969. *The Symbolism Of Evil*. Boston: Beacon Press.
- Susin L. C. 2000/2. 'A Critique Of The Identity Paradigm.' *Concilium*, 2000/2.
- Wentworth W.C. 1968. In Ian Turner (ed), *The Australian Dream*. Melbourne: Sun Books.
- Wright J. 1965. *The Generations Of Men*. Melbourne: Oxford University Press.

Veronica Brady was born in Melbourne in 1929. She became one of the first Australian nuns to teach in a university, broadcast on radio or join in socio-political debate. After teaching at Loreto Convent in Kirribilli, NSW, she moved to the University of Western Australia in 1972, becoming an Associate Professor in 1991. She has spoken out publicly against the Vatican stance on abortion, homosexuality and contraception, and has been involved in the Aboriginal rights movement and the anti-uranium mining lobby. She also supports the ordination of female priests in the Catholic Church. Sister Veronica Brady is a member of many organisations including Amnesty International, the Campaign against Nuclear Energy, the Campaign against Racial Exploitation, the Fellowship of Australian Writers and the Association for Study of Australian Literature. She is the author of several books including *The Future People*, *The Mystics* and *Crucible of Prophets*.

mvbrady@arts.uwa.edu.au

Paolo Bartoloni

Il paradosso della traduzione in "Die Aufgabe des Übersetzers" (Il compito del traduttore) di Walter Benjamin

Abstract I: Starting from a seminal, if little understood, text of western translation theory, *Die Aufgabe des Übersetzers* by Walter Benjamins, which accompanies his translation of *Tableaux Parisiens* by Charles Baudelaire, the article focuses on the relevance of translation and its terminology to reach out for an epistemological range of issues expanding to other fields of knowledge. Translation and its process can become useful for the analysis of epistemological and ontological phenomena that, in theory, seem to transcend translation studies. When we reflect on interpersonal and community relationships, political and ethical issues can be enriched by a translation which accepts the challenge of an interdisciplinary perspective, allows us to go beyond the limits of a linguistic reflection and to encompass areas of interest that are traditionally not included but are complementary to translation studies.

Abstract II: Muovendo da uno dei testi fondamentali, ma ancora poco compresi, della teoria traduttiva occidentale, *Die Aufgabe des Übersetzers*, con il quale Walter Benjamin volle accompagnare la sua traduzione dei *Tableaux Parisiens* di Charles Baudelaire, l'articolo riflette sull'importanza della traduzione e della sua terminologia per un conoscere epistemologico che si estende ad altri campi del sapere. La traduzione e il processo traduttivo possono essere utili all'analisi di fenomeni epistemologico-ontologici che, in teoria, paiono trascendere lo studio della traduzione. Il pensare rapporti interpersonali e comunitari, problematiche politiche ed etiche può essere arricchito da una prospettiva traduttiva che accetta la sfida

di diventare interdisciplinare, che acconsente di spingersi oltre i limiti di una riflessione linguistica e di abbracciare zone che convenzionalmente non le sono pertinenti, ma che in realtà le sono affini.

La teoria traduttiva si è sviluppata enormemente negli ultimi anni. Non mi riferisco soltanto all'acutezza dell'indagine, ma anche, e soprattutto, all'interesse dedicato alla traduzione da studiosi provenienti da discipline non necessariamente collegate alla traduzione. Penso ai teorici del postcolonialismo, di studi culturali, di antropologia e di filosofia (Bhabha 1994, Blanchot 1990, Pratt 1992, Simon 1999). La varietà delle prospettive teoriche applicate alla riflessione sulla traduzione dimostra prima di tutto che la traduzione non è soltanto ed esclusivamente un problema linguistico. È anche, ovviamente, un problema culturale (Bassnett 1998, Even-Zohar 1978, Lefevere 1978, Venuti 1992, 1995, 1999). Quando si traduce non si fanno solo scelte linguistiche; se ne fanno altre che interessano e influiscono su problematiche di mercato dalle quali, pertanto, si possono accertare tendenze che contraddistinguono la sociologia culturale e letteraria di un paese. Perché si traducono certi autori e non altri; perché si traduce più insistentemente da una particolare lingua o da un pool di lingue; quali criteri di traduzione vengono usati; che spazio si dedica alla valutazione e alla riflessione sul lavoro del traduttore? Rispondere a queste domande significa anche studiare il clima culturale di un paese, e conoscere quindi se stessi meglio attraverso il filtro dell'altro. Il tradurre innesca inevitabilmente una autoriflessione i cui esiti possono essere inusitati e sorprendenti. Attraverso la traduzione non ci si avvicina soltanto all'altro ma ci si avvicina anche a se stessi tramite l'altro. Il dialogo, necessario e inevitabile, tra l'io e l'altro è stato ed è, come ben sappiamo, al centro di intense elaborazioni in campo postmoderno, postcoloniale, antropologico e filosofico. Per limitarsi al campo filosofico, basta citare i nomi di Levinas, Derrida, Arendt, Blanchot, Heidegger (per un approfondimento del rapporto tra traduzione e filosofia si vedano anche i miei articoli *The Paradox of Translation via Benjamin and Agamben and Translation Studies and Agamben's Theory of the Potential*). Si comincia già ad intuire quanto la traduzione e il processo traduttivo, la traducibilità, possano essere utili all'analisi di fenomeni epistemologico-ontologici che, in teoria, paiono trascendere lo studio della traduzione. In pratica non è così. Il pensare rapporti interpersonali e comunitari, problematiche politiche ed etiche può essere arricchito da una prospettiva traduttiva che accetta la sfida di diventare interdisciplinare, e che acconsente di spingersi oltre i limiti di una riflessione linguistica e di abbracciare zone che convenzionalmente non le sono pertinenti, ma che in realtà le sono affini. È questo il campo in cui mi voglio muovere in questo contributo, partendo da una riflessione su uno dei testi

fondamentali, ma ancora poco compresi, della teoria traduttiva occidentale, quel *Die Aufgabe des Übersetzers* con il quale Walter Benjamin volle accompagnare la sua traduzione dei *Tableaux Parisiens* di Charles Baudelaire.

La traduzione di Benjamin, insieme al *Die Aufgabe*, uscì nel 1923, in un periodo cioè in cui Benjamin si occupava con insistenza di linguaggio. Pochi anni prima, nel 1916, aveva scritto un altro saggio fondamentale, *Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen* (*Sulla lingua in generale e sulla lingua degli uomini*). Molte delle tematiche da lui trattate nel 1916 si ritrovano implicitamente ed esplicitamente elaborate nel saggio del 1923 a dimostrazione di una continuità di pensiero che, allo stesso tempo, delinea un progetto teorico e filosofico ben preciso. Si tratta, nel caso di Benjamin, di pensare il linguaggio come tappa necessaria per arrivare ad una riflessione che non è soltanto linguistica ma anche ontologica. Quale funzione può avere, in questo contesto, la traduzione?

Die Aufgabe è stato tradotto correttamente, penso, in "compito", "task". L'interesse di Benjamin non è quindi tanto sul lavoro del traduttore quanto sulla funzione del tradurre. Nel saggio di Benjamin non ci sono indicazioni sulle sue, di Benjamin, scelte di traduttore nel momento in cui si trova a dover rendere Baudelaire in tedesco. In altre parole, dal saggio non si capisce assolutamente chi sia e come sia Benjamin il traduttore; quali tecniche usi, quali scelte linguistiche e culturali metta in opera. Si capisce invece abbastanza bene quale sia il progetto filosofico che spinge Benjamin. Questo vuol dire anche che la sua riflessione sulla traduzione diventa un modo, forse "il" modo, per accedere meglio e per entrare più a fondo nei meandri, e infatti si tratta spesso di meandri, del suo pensiero filosofico. La traduzione diventa qui uno strumento per capire l'ontologia Benjaminiana.

Qual è quindi il compito del traduttore secondo Benjamin? Quello di mettere in evidenza, si potrebbe dire, quelli che per lui sono i due elementi essenziali della traduzione e del tradurre: traducibilità e potenzialità. Come vedremo questi due termini, che sono anche concetti filosofici, hanno valenze che vanno al di là della traduzione. Allo stesso tempo rimangono concetti emblematici del tradurre. Di nuovo, ci troviamo a confrontarci con l'importanza della traduzione, e anche della sua terminologia, per un conoscere epistemologico che si estende ad altri campi del sapere.

Per introdurre traducibilità e potenzialità bisogna però passare per forza dal paradosso, e anche dall'aporia, ontologicamente produttiva, che permeano il pensiero di Benjamin sulla traduzione e che hanno dettato, in parte, il titolo di questo intervento.

Per Benjamin tradurre è possibile perché le lingue discendono dalla stessa origine. Si tratta di quella che Benjamin definisce *Die Reine Sprache*, la lingua pura. L'aporia è dettata dal presupposto che alle lingue, che pur tendono naturalmente ad una ricongiunzione con la lingua originale, non è dato di diventare quello che già erano. Questo per il semplice fatto che la lingua pura è non soltanto invisibile, ma anche inesistente. Essa si è gradualmente e irrimediabilmente persa nella trasformazione graduale nelle varie lingue. Eppure,

Paolo Bartoloni. Il paradosso della traduzione in "Die Aufgabe Übersetzers"

(Il compito del traduttore) di Walter Benjamin.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 62-70. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

secondo Benjamin, qualcosa di questa lingua, una traccia, rimane e alle volte affiora tra le pieghe delle lingue storiche. L'affiorare di quello che rimane, del resto di una lingua che non c'è più, non determina soltanto la traducibilità ma anche l'impossibile potenzialità della traduzione. Cosa vuol dire?

Prima di tutto che la traducibilità da una lingua all'altra dipende da una mutua ma anche muta, perché misconosciuta, appartenenza. In secondo luogo che la traduzione svolge la possibile funzione di rimessa in opera di questa appartenenza che, per la sua operatività, decreterebbe la riammissione nell'esperibile della lingua pura. Ciò che, come abbiamo visto, è da escludere.

Ma non solo, e qui sta il paradosso a cui accennavamo in precedenza, nel momento in cui si desse l'esistenza e l'adozione della lingua pura, la traduzione verrebbe meno. Si arriverebbe cioè ad un'autoesclusione. In altri termini, la traduzione negherebbe se stessa, si autoescluderebbe, nel momento in cui la sua funzione principale, quella di riportare alla luce la lingua pura, si venisse a compiere. Il ripristino della lingua pura renderebbe inoperanti le lingue e, di conseguenza, inoperante la traduzione. La traduzione lavorerebbe quindi contro se stessa e contro il suo essere ed esistere, e la sua funzione non sarebbe altro che un approssimarsi alla fine. L'ovvio paradosso insito in questo modo di pensare la traduzione è bilanciato dall'aporia ontologico-filosofica che è al centro della riflessione di Benjamin sul linguaggio. Si può infatti arrivare a dire che paradosso e aporia sono in Benjamin complementari. L'uno esiste in funzione dell'altra e viceversa.

Che cosa determina questa sorta di corto circuito concettuale per cui la traduzione si muoverebbe verso qualcosa che allo stesso tempo ne refuta e ne decreta la funzione? Che cosa vuol dire tendere a qualcosa che ci nega nella sua data impossibilità di esserci? Se da una parte infatti la lingua pura decreta la fine della traduzione, dall'altra essa non esiste. Oltre a problematiche esistenziali che potrebbero essere riviste, e forse approfondite alla luce di studi traduttivi (mi riferisco soprattutto a certa concettualizzazione della morte come determinante essenziale della vita, pur rimanendo estranea alla vita. Nel senso che la morte, heideggerianamente o blanchottianamente, diventa la possibilità dell'impossibile (visto che la mia morte per me non potrà mai esistere come visibilità, come esperibilità, ma solo come approssimazione), il paradosso e l'aporia traduttivi ci invitano a riflettere con rinnovata attenzione su implicazioni teoriche e pratiche che ruotano intorno ai concetti di sospensione e di potenzialità. Del resto affermare che il significato della traduzione non risiede tanto nel suo essere come tale, quanto nel suo essere possibile, non mi sembra eccezionalmente rivoluzionario. La traduzione è interessante perché è potenzialmente possibile, perché è potenzialmente possibile produrre più traduzioni di un originale, e perché la possibilità di riprodurre preserva, nel caso della traduzione, l'originalità. E per originalità non intendo qui l'originalità della cosa riprodotta, anche se questa viene certamente rinnovata, ma soprattutto l'originalità della traduzione. Una traduzione è originale perché è una sola tra le altre tante possibili traduzioni. Certo, mi ricorderete che ci sono traduzioni belle e traduzioni brutte, fedeli o infedeli. Io vorrei farvi però riflettere più a fondo sul

Paolo Bartoloni. Il paradosso della traduzione in "Die Aufgabe Übersetzers"

(Il compito del traduttore) di Walter Benjamin.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 62-70. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

fatto che ci sono traduzioni possibili e tutte potenzialmente attendibili. Rispetto a cosa, chiederete voi? Una prima risposta potrebbe essere questa: attendibili rispetto alle potenzialità insite nell'originale.

Se è vero, come sembra affermare Benjamin, che nell'originale si nascondono, inavvertite, le tracce di una lingua pura, e se è vero che la traduzione può farle emergere, questo vuol dire anche che la traduzione dà voce e forma all'invisibilità che aleggia, forse in forma di aura, intorno all'originale. Ed è questo anche a cui forse Benjamin allude quando parla della traduzione come di una sorta di *Überleben*, *afterlife*, di "vita ulteriore" in cui le potenzialità insite nell'originale cominciano ad emergere.

Soffermiamoci adesso su due punti a cui abbiamo accennato ma su cui conviene insistere. Prendiamoli separatamente, e vediamo poi se possiamo raccordarli in qualche modo. Il primo pertiene alla traduzione come possibilità dell'impossibile, e quindi come potenzialità proiettata verso una sospensione dell'essere. Questa è anche la prospettiva più esistenziale e filosofica della riflessione sulla traduzione; una prospettiva che, come abbiamo visto, può addirittura diventare una metafora della vita. Il secondo si ricollega invece alla traduzione come veicolo di originalità, in entrambi i sensi di arricchimento (dell'originale) e di invenzione (di nuovi testi; vale a dire di traduzioni). Credo che in Benjamin questi due elementi e sensi (inteso qui sia in senso di marcia che di significato) vadano di pari passo e si intersechino incessantemente. La sua riflessione sulla traduzione e sulla traducibilità è al contempo ontologica e strutturale. Per Benjamin la traduzione è movimento, e soprattutto movimento in divenire. Ma, è qui sta forse la grande originalità di Benjamin, questo movimento in divenire va avanti per tornare indietro. In fin dei conti, il significato che diamo convenzionalmente all'avanti e al dietro, e, in altre parole, al passato e al futuro, perde in Benjamin di valenza e di campo semantico. Il passato, la lingua pura, è invariabilmente davanti a noi. La traduzione ha la funzione di afferrarlo. Di afferrare cioè un passato che con il tempo si è fatto futuro. Quello che vogliamo afferrare con la traduzione, sembra voler dire Benjamin, era già con noi, ma poi con un balzo ci ha superato, e adesso, invisibile, ci precede. Per riprenderlo dobbiamo ritrovare in noi qualcosa che gli appartiene, e che allo stesso tempo ci apparteneva. Come a questo punto non pensare al mito di Orfeo e Euridice, che non è soltanto uno dei più grandi simboli del fare poetico, ma anche una delle allegorie più commoventi della vita? La traduzione è una sorta di rincorsa per riconquistare l'unicità che però può essere tale solo nel momento in cui vi si rinuncia. Per essere con Euridice, Orfeo non deve guardarla; e per essere con la lingua pura, la traduzione non deve trovarla. A cosa ci conduce tutto ciò?

Una semplificazione banale, e certamente contro Benjamin, sarebbe quella di equiparare lingua pura e originale, e arrivare a dire che per incontrare l'originale la traduzione deve allontanarsene. Se scegliamo questa direzione, utile certo, arriviamo alla celebrazione della differenza e al discorso traduttivo postcoloniale e postmoderno che, pur non sempre partendo da riflessioni contigue alla nostra, è arrivato a conclusioni affini. Arriviamo anche ai proclami

Paolo Bartoloni. Il paradosso della traduzione in "Die Aufgabe Übersetzers"

(Il compito del traduttore) di Walter Benjamin.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 62-70. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

meno edificanti che distinguono tra traduzioni belle ma infedeli e traduzioni brutte ma fedeli (Croce 1902, 1942, Lepschy1983). È un percorso, ripeto, adottabile e che può dare frutti interessanti, soprattutto quando il concetto di differenza viene letto come resistenza a valori estetici e di mercato prestabiliti e imperanti (postcolonialismo) e non come consolidamento di quegli stessi valori (Croce 1902, 1942).

Ma per Benjamin lingua pura e originale non sono la stessa cosa. Anzi, come abbiamo visto, la lingua pura sfugge all'originale più che alla traduzione. È nella traduzione che la lingua pura può improvvisamente emergere come, in una bella immagine di Benjamin ripresa anche da Giorgio Agamben, dei delfini sull'oceano (Agamben 2001). Essa rimane invece sommersa nell'originale. Ed è anche per questo, ma soprattutto per questo, che l'originale secondo Benjamin necessita di una "vita ulteriore", e di essere integrato da un altro originale che riproducendolo lo mette in movimento verso un futuro che è già stato suo. Percorrendo questa strada arriviamo al significato del dialogo con l'altro da noi, alla comunità dei testi, e ad un discorso sempre in divenire e sempre potenziale che, sospendendo l'unicità del singolo la rinforza attraverso un rapporto di comunione. Arriviamo anche all'importanza delle citazioni e a quel libro che Benjamin avrebbe voluto scrivere; il libro ultimo e completo in cui citazioni da libri diversi si sarebbero ricomposte in un insieme che è continuo nella diversità.

Se in Benjamin la traduzione ci aiuta a mettere a fuoco concetti come originalità e unicità, come è che originalità e unicità ci aiutano a capire il processo di traduzione, vale a dire la traducibilità?

Si traduce non perché "pane" e "bread" vogliono dire la stessa cosa. Se fosse così non si potrebbe davvero tradurre visto che "pane" e "bread" non dicono la stessa cosa. Si traduce perché il rapporto tra "pane" e "bread" apre un universo semantico e culturale reso operante dalla potenzialità di introdursi e di mettere in opera le differenze che si attuano tra i concetti di "pane" e "bread" rispetto alla cosa che denotano, ma che è resa inoperante nel momento in cui si pronunciano e si scrivono "pane" e "bread". La cosa "pane" sparisce dietro la parola "pane" e al suo posto subentrano modalità culturali che decretano e determinano automaticamente la funzione del tradurre e, di conseguenza, la traducibilità. Si traduce in continuazione, anche nella stessa lingua, per ripercorrere indietro un processo che ha allontanato la cosa proiettandola in avanti, oltre il linguaggio. Cosa vuol dire "pane"? E questa, credetemi, non è una domanda retorica. È una domanda che si fanno i traduttori ogni volta che si trovano a tradurre una parola più o meno chiave. Non si chiedono cosa voglia dire la cosa "pane", si chiedono cosa voglia dire il concetto, e quindi la parola "pane" in un dato contesto. Ma per rispondere adeguatamente devono per forza passare, andare, ritrovare in sé la cosa la cui unicità accomuna sia "pane" che "bread". Ma come si fa a trovarla se questa cosa è oltre, invisibile e impendibile? Si traduce, e si continua a tradurre nelle varie possibilità che ci offre l'impossibile. Ed è forse dalla combinatoria delle varie, possibili e diverse traduzioni, dal loro essere insieme una accanto all'altra,

Paolo Bartoloni. Il paradosso della traduzione in "Die Aufgabe Übersetzers"

(Il compito del traduttore) di Walter Benjamin.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 62-70. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

che la cosa può improvvisamente apparire. Non c'è mai da fidarsi di un testo. È meglio affidarsi alle molte possibilità dello stesso testo.

Ma bisogna approfondire ulteriormente. Abbiamo detto che l'aspetto più interessante della traduzione, la sua cifra emblematica, è la possibilità. Un originale determina varie traduzioni possibili che, pur essendo diverse, preservano l'accuratezza nella diversità. Si possono dare più traduzioni accurate di uno stesso testo. Prendiamo per esempio dei testi epici che vengono tradotti rispettando la metrica originale o che invece vengono trasposti in forma di prosa. In questo caso ci si discosta dallo stile, ma si riproduce pur sempre l'originale. La riproduzione sembra in effetti alla base della traduzione e della sua possibilità. La traduzione sussiste perché un testo può essere riprodotto. Questa riproduzione può assumere varie forme che, nella loro diversità, rispettano l'originale o da un punto di vista formale o da un punto di vista contenutistico, o incorporando entrambi gli approcci. Si potrebbe affermare che non si tratta tanto di accertare se una traduzione sia brutta o bella quanto se una traduzione sia sbagliata o accurata. Una traduzione è sbagliata quando non riproduce l'originale, quando cioè l'originale sparisce. Questo succede per esempio quando si commettono errori evidenti sia di lessico che di interpretazione che invece di riprodurre sostituiscono l'originale con un altro testo. Anche per questo, in Benjamin, l'originale rimane il punto di riferimento essenziale da cui non si può prescindere. Ma questo non deve limitare l'operazione di intervento della traduzione sull'originale. Deve semmai affinare le abilità tecniche e letterarie del traduttore che sa di cimentarsi in un'opera di riproduzione il cui modello rimane necessariamente ambiguo, aperto e in continuo movimento. L'originale non è mai statico, non è mai fisso, non è mai soltanto uno. Al contrario, l'originale è sempre in movimento per ricattare un'unicità perduta e mitica. Ed è in questo processo di ricongiunzione con l'irricongiungibile che l'originale deve affidarsi necessariamente alla possibilità di essere riprodotto. Questa possibilità è la traduzione.

Il compito del traduttore, afferma Benjamin, è quello di cogliere nella sua lingua l'eco dell'originale. In altre parole, nel momento che si legge una traduzione si ascolta un altro testo che è oltre, se ne avverte la presenza in forma di suoni che la lingua della traduzione, spesso la nostra lingua, ci rimanda. Ma perché questo echeggiare avvenga, la traduzione non deve imitare l'originale, non deve farne il verso. Deve però riprodurlo accuratamente, e, in questa riproduzione rinnovarlo proiettandolo in un avanti che è sempre già contenuto nel dietro della sua storia e della sua concezione.

È in questo senso che forse si può comprendere anche la posizione del filosofo Aldo Giorgio Gargani quando pensa ad "un originale che è soltanto l'effetto delle copie che l'hanno preceduto" (Vattimo 1992). Anche se qui la posizione è ribaltata rispetto a Benjamin, le copie precedono l'originale, il processo del rapporto tra originale e traduzione è contiguo, a testimonianza ancora una volta della dinamicità, oserei dire porosa, che distingue la vita sia dell'originale che delle possibili traduzioni che da esso si emanano o che lo producono.

Paolo Bartoloni. Il paradosso della traduzione in "Die Aufgabe Übersetzers"

(Il compito del traduttore) di Walter Benjamin.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 62-70. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Quando è attenta e accurata, quando cioè la traduzione coglie, come dice Benjamin, gli echi dell'originale, essa può arrivare a svelare e a scoprire. E se è vero, come afferma per esempio Gargani nel suo libro *Il filtro creativo*, che creare vuol dire soprattutto scoprire quello che c'è già ma che non si vede, allora la traduzione è per necessità un processo creativo. Mi vengono in mente, a questo proposito, anche le frasi di Calvino sulla profondità. Non so se vi ricordate quel passo di *Lezioni americane* (1988), in cui Calvino, citando Hofmannsthal, dice che la profondità va cercata in superficie. Mi sembra che voglia dire soprattutto due cose, che riguardano direttamente anche la traduzione. La prima conferma l'assunto che per creare bisogna scoprire. La profondità va scoperta. La seconda, è che la superficie è di solito nascosta da strati, come dice Calvino stesso, di parole che invece di svelarla la velano, la nascondono. Per arrivare alla superficie bisogna quindi scavare, riportandola alla luce e ridandole la natura che le è propria; una natura, guarda caso, che viene gradualmente negata dall'applicazione di concetti e di tecniche conoscitive che dovrebbero, paradossalmente, aiutarci a conoscerla. Può darsi quindi che anche la traduzione, processo archeologico per eccellenza, sia una modalità di svelamento.

Ma per svelare, la traduzione, che, e qui uso una metafora Benjaminiana non sempre compresa, sta ai margini della foresta (l'originale) e non al centro della foresta, deve cogliere accuratamente gli echi che, come una sorta di aura, circondano la foresta (l'originale), ripetendo, in forma allegorica, l'essenza di quello che si cela nella foresta (nell'originale). È questa aura che il traduttore deve prima di tutto cercare, vedere e capire; e questa è un'aura che non è composta esclusivamente di parole, ma anche di cose, di storia, di tradizioni e di cultura.

BIBLIOGRAFIA:

- Agamben, Giorgio 2001. *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia* (nuova edizione accresciuta). Milano: Einaudi.
- Benjamin, Walter 1996. Die Aufgabe des Übersetzers, in *Ein Lesebuch*. Leipzig: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter 1996. Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen, in *Ein Lesebuch*. Leipzig: Suhrkamp.
- Bartoloni, Paolo 2004. "The Paradox of Translation via Benjamin and Agamben". *CLCWeb*, electronic journal in Comparative Studies, Purdue University Press, vol. 6, no. 2, <<http://clcwebjournal.lib.purdue.edu/>>.
- Bartoloni, Paolo 2003. "Translation Studies and Agamben's Theory of the Potential". *CLCWeb*, electronic journal in Comparative Studies, Purdue University Press, vol. 5, no.1, March 2003, <<http://clcwebjournal.lib.purdue.edu/>>.
- Bassnett, Susan 1998. "The Translation Turn in Cultural Studies". In Susan Bassnett and André Lefevere (a cura di). *Constructing Culture: Essays on Literary Translation*: 123-140. Clevedon: Multilingual Matters.

Paolo Bartoloni. Il paradosso della traduzione in "Die Aufgabe Übersetzers"
 (Il compito del traduttore) di Walter Benjamin.
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 62-70. - ISSN 1824-5226
<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Bhabha, Homi K 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Blanchot, Maurice 1990. "Translating". Trans. Richard Siebeurth in *Sulfur*, n. 26: 82-86.
- Calvino, Italo 1988. *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Croce, Benedetto 1902. *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale. Teoria e storia*. Milan-Palermo-Naples: Laterza.
- Croce, Benedetto 1942. "Il giudizio della poesia su traduzioni". In *Discorsi di varia filosofia*, vol. 2, Bari: Laterza.
- Even-Zohar, Itamar 1978. "The Position of Translated Literature Within the Literary Polysystem". In James Holmes, Jose Lambert and Raymond van den Broek (a cura di). *Literature and Translation*: 117-127. Leuven: ACCO.
- Lefevere, André 1978. "Translation Studies: The Goal of the Discipline". In James Holmes, Jose Lambert and Raymond van den Broek (a cura di). *Literature and Translation*: 235-235. Leuven: ACCO.
- Lepschy, Giulio 1983. *Sulla linguistica moderna*. Bologna: Il Mulino.
- Pratt, Mary Louise 1992. *Imperial Eyes: Studies in Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge.
- Simon, Sherry 1999. "Translating and interlingual creation in the contact zone: border writing in Quebec". In Susan Bassnett and Harish Trivedi (a cura di). *Post-colonial Translation: Theory and Practice*: 58-74 London: Routledge.
- Vattimo, Gianni (a cura di) 1992. *La copia e l'originale, Filosofia '91*. Roma-Bari: Laterza.
- Venuti, Lawrence. 1999. *The Scandals of Translation*. London: Routledge.
- Venuti, Lawrence 1995. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge.
- Venuti, Lawrence. (a cura di) 1992. *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. London: Routledge.

Paolo Bartoloni insegna italiano e letterature comparate all'Università di Sydney. È autore di *Interstitial Writing: Calvino, Caproni, Sereni and Svevo* (Leicester: Troubador Publishing, 2003), e del volume di prossima uscita *The Cultures of Exile, Translation and Writing* (West Lafayette: Purdue University Press, 2007). Ha inoltre curato i volumi *Re-Claiming Diversity: Essays on Comparative Literature* (Melbourne: La Trobe University, 1996) e *Intellectuals and Publics: Essay on Cultural Theory and Practice* (Melbourne: La Trobe University, 1997).
paolo.bartoloni@arts.usyd.edu.au

Natka Badurina

Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Abstract I: The recently resumed polemics about the problem of naming Renaissance literature in Dalmatia offered the context and occasion for this article which investigates some methodological aspects related to the latest development of comparative literature. It briefly argues the usefulness of adopting the term *orientalism* when referring to the Balkans. The article summarizes some historical stages of the Croatian-Italian polemics and offers possible solutions by looking at the study of power relations in interpretative texts, the critic's awareness of the performativity of his/her own discourse, and crossing the boundaries of disciplines in relation to anthropology and women's studies.

Abstract II: Prendendo spunto dalla recentemente rinnovata polemica sulla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia, l'articolo propone alcune riflessioni metodologiche sugli ultimi sviluppi della letteratura comparata. Si esamina brevemente l'utilità dell'applicazione del concetto dell'*orientalismo* ai Balcani. Si ripercorrono alcune tappe storiche della citata polemica croato-italiana, e si scorgono i suoi possibili sbocchi odierni nelle seguenti direzioni: lo studio delle tracce dei rapporti di potere nei testi interpretativi; la coscienza, dalla parte del critico, della performatività del proprio discorso, e l'attraversamento dei confini disciplinari in direzione dell'antropologia letteraria e degli studi femminili.

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Le recenti polemiche (Tomasović 2006 in risposta a: Leto 2004) intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale e barocca scritta in lingua croata, italiana e latina fra il '500 e il '700 in Dalmazia - letteratura denominata, a seconda dei critici, croata, dalmata, slavo-dalmata, raguseo-dalmata ecc., con forti implicazioni di appartenenza nazionale o della negazione di tale appartenenza - mi spingono a riflettere su alcune questioni metodologiche della letteratura comparata degli ultimi decenni.

Qualche anno fa G. Spivak parlò dell'"ultimo rantolo di una disciplina morente" (Spivak 2003), prognosticandone la morte, almeno nel senso della comparatistica tradizionale. La crisi di cui parla l'autrice bengalese-americana ebbe inizio con gli studi postcoloniali e gli studi di genere, che misero in secondo piano i temi comparatistici tradizionali quali movimenti letterari, periodi o rapporti prevalentemente bilaterali fra i ben distinti canoni nazionali. La caduta del muro di Berlino e l'inizio di una nuova era delle migrazioni planetarie contribuirono alla necessità di un radicale rinnovamento della disciplina che, come all'inizio degli anni Novanta notava E. Said, nacque nell'epoca dell'imperialismo con l'idea di un umanesimo mondiale, ma fortemente segnato dal primato europeo e latinista (Said 1998: 69-73). Gli studi di area che accompagnarono la guerra fredda contribuirono alla conoscenza delle singole letterature, ma non certamente al superamento delle polarizzazioni. Lo sguardo contrappuntistico, auspicato da Said, che abbraccia la pluralità insita in ogni cultura, oggi dovrebbe comprendere l'intero pianeta.

Quale lezione, da questa prospettiva aerea, si potrebbe ricavare a proposito del nostro fenomeno letterario dalmata, minuscolo e intra-europeo, così circoscritto nel suo ambiente umanistico e filolatinista? La teoria postcoloniale può aiutarci a superare una polemica che nacque all'inizio del Novecento?

La maggiore innovazione che gli studi postcoloniali sembravano offrire agli studiosi di quest'area fu l'applicazione dell'orientalismo saidiano ai Balcani (M.Todorova 2002, V. Goldsworthy 1998, M. Bakic-Hayden e R. Hayden 1992) e in parte all'Europa orientale (L.Wolff 1994), anche se tale applicazione fu già seriamente messa in questione nell'opera della stessa M. Todorova, scritta nel 1997 (*Imagining the Balkans*). In un recente articolo la storica americana K.E. Fleming (2000) ne ripercorre i punti cruciali. Fleming ricorda che al *balcanismo* mancherebbero due caratteristiche fondamentali nell'elaborazione del concetto dell'orientalismo in Said: da una parte, una forte disciplina accademica quale fu l'orientalismo occidentale, con un potente sistema di sapere che rese possibile la creazione dell'Oriente come prodotto discorsivo; dall'altra parte, l'imperialismo, concreto e reale, che tale sapere stimolò. Gli studi balcanici non sono una potente disciplina accademica in nessun paese occidentale, e, storicamente, fra gli imperi che governarono i Balcani e quelli analizzati da Said esistono troppe differenze. Per evitare l'uso superficiale e astorico dell'orientalismo saidiano, e il suo facile allargamento a qualsiasi posizione subordinata, Todorova ha preferito definire lo status degli stati balcanici come *semicolonia*, tenendo conto anche dell'autopercezione

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

dell'essere o meno coloniali, che nei Balcani non è mai stata distinta da una certa consapevolezza di autonomia. Inoltre, e ciò sarà di particolare importanza per la nostra questione della letteratura rinascimentale, nel suo libro Todorova ha sottolineato una differenza fondamentale: l'orientalismo, e gli studi postcoloniali in genere, si riferiscono alle società non europee, mentre i Balcani sono Europa, parte di essa: "A differenza dell'orientalismo, che è un discorso su una contrapposizione attribuita, il balcanismo è un discorso sull'ambiguità" (Todorova 2002: 39). A questa posizione particolare l'autrice trova adatta la definizione dell'"infinità" (a differenza della marginalità, più frequentemente citata a proposito dei Balcani, e della "liminalità", proposta più tardi da K.E.Fleming (2000: 1231): l'infinità che "suggerisce l'ombra, l'alter ego strutturalmente disprezzato" (Todorova 2002: 41).

La polemica comunque non è finita con le argomentazioni elaborate nell'opera maggiore di M.Todorova. In occasione della morte di E. Said, G. Spivak ha ribadito senza troppi dubbi il legame fra il postcolonialismo e il balcanismo. Ne era seguito un incontro a tema, tenutosi negli Stati Uniti nel 2004, al quale M.Todorova ha proposto la categoria dell'eredità storica come la più adatta a descrivere la regione, perché, diversamente dai concetti più strutturali di confini o di territorialità, può impedire alle astrazioni teoriche di allontanarci troppo dalla fluidità e specificità dei cambiamenti storici (Todorova 2007: 142).

Eppure, anche tenendo presente tutte le voci e le ragioni della polemica, non è facile rinunciare al fruttuoso concetto foucaultiano del discorso, il quale, nel caso dei Balcani, così come nell'orientalismo, indica il fatto che l'Europa da due secoli ne produce un'immagine piuttosto univoca. Tale balcanismo, per ripetere solo alcuni dei motivi ben noti, comprende l'instabilità politica, il mosaico delle nazioni, e la grande somiglianza fra i singoli paesi, indistinguibili o quasi per uno sguardo da fuori, ma lacerati fra di loro dalla freudiana paranoia delle piccole differenze. Per rispondere comunque anche alla ragionevole richiesta di evitare la schematica applicazione dell'orientalismo alla situazione balcanica, si dovrebbe cercare di storicizzarla. A questo scopo, e sempre tenendo in mente lo spunto iniziale di questo articolo, trovo di particolare utilità lo studio della politica culturale italiana fra le due guerre mondiali.

In quel periodo, più che in altri momenti storici, l'Italia contribuì all'immagine dei Balcani come "l'altro dell'Europa", contrapponendo al disordine balcanico l'ideale di una nazione forte perché omogenea. Anche se in ciò inizialmente concordavano la stampa nazionalista e quella liberale (1), l'ideologia fascista in questa idea si dimostrò ovviamente molto più aggressiva. Nel 1936 Oscar Randi scrive che a causa della sua ibridità, l'intera regione sarebbe "condannata dalla natura a subire le pressioni (...) Dunque: una regione passiva, priva di vita propria collettiva, originale" (Randi 1936: 83-84). A sorpresa trovo, nello stesso articolo, una sinistra e inquietante corrispondenza con il titolo di questo saggio, con cui volevo echeggiare il nome della rivista online e non certamente la seguente immagine: "Nei Balcani si procede come fra gli scogli (...) Ma nel caso nostro, sapendo di avere un nocchiero

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

esperimentato, si può continuar a remare, fiduciosi di raggiungere la meta" (Randi 1936: 94). I binomi eterogeneità-passività versus omogeneità-attività stanno alla base di questo lessico politico, che facilmente prolunga l'antitesi con quella maschile-femminile. Antitesi che, a parte gli abusi fascisti, faceva parte della più illustre tradizione umanistica europea quando questa si riferiva al mondo non occidentale (sul femminile nel concetto storico di Hegel si veda Sekulić 2001), e la cui partecipazione al progetto imperialista è tra i più importanti avvertimenti di Said.

L'utilità del concetto del balcanismo nel dibattito sulla letteratura rinascimentale in Dalmazia è però solo indiretta. L'infimità di cui parla Todorova, oppure la liminalità della Fleming, è qui ancora più accentuata. Mentre l'Europa nascondeva sotto il tappeto dei Balcani tutto ciò che non voleva essere, nella letteratura antica in Dalmazia la sua immagine era troppo riconoscibile. Proprio in quell'epoca essa divenne uno dei preferiti oggetti di studio sulle pagine della rivista l'"Europa orientale", che usciva presso l'Istituto per l'Europa orientale fondato a Roma nel 1921. Vi si dedicarono persone con ottima conoscenza della lingua e della cultura croata, come A. Cronia. La metodologia vigente però non lasciava spazio all'idea dell'ibridità. Lo studio di una letteratura che non si poteva escludere dal corpo europeo, ma che all'interno di esso era comunque un corpo estraneo - qualcosa di troppo e di necessario allo stesso momento, e quindi una specie di supplemento - ebbe un effetto perturbante. Ne risultò un mescolamento di retorica imperialista (di tipo illuministico, speculare, botanico o organico, in cui l'altra sponda dell'Adriatico passivamente riceveva la luce della civiltà superiore, o ne rifletteva l'immagine, oppure ne riceveva il seme) e, dall'altra parte, affermazioni sull'inferiorità di questo altro-se stesso. La maggior parte dell'enorme bibliografia di A. Cronia è dedicata alla dimostrazione dell'inferiorità del proprio oggetto di ricerca.

Non voglio fondare l'applicabilità del concetto dell'orientalismo a questo periodo di studi slavistici italiani sulla banale accezione dell'orientalismo come "categoria onnicomprensiva" che denota un qualsiasi "discorso generalizzante e vagamente disprezzante su un'altra cultura" (Fleming 2000: 1231), ma sul fatto che il principale metodo promosso dalla rivista l'"Europa orientale" (2) fu la ricerca delle tracce della cultura italiana nelle altre culture slave, ovvero proprio quel comparatismo etnocentrico che semplificava il proprio oggetto per trasformarlo nel sinonimo dell'ineguaglianza ontologica fra lo studioso e il suo oggetto, che per Said sono l'Occidente e l'Oriente. Inoltre, vorrei includervi quell'accezione più vasta dell'interesse di Said, che comprende "la questione del dominio culturale di un intellettuale o di un ambito nazionale sopra un altro (una cultura è maggiormente "svilupata" di un'altra - avendo iniziato prima ed avendola così "preceduta"); e la questione della libertà e dell'originalità, come esse vengono assunte all'interno di complessi sistemi sociali e culturali di ripetizione" (in *Beginnings, Intention and Method*, trad. in Buttigieg 1998: XVII).

Il concetto di originalità è qui particolarmente importante. Contemporaneamente al lavoro di Cronia, i comparatisti croati come M.Kombol o J.Torbarina lavorarono su argomenti molto simili, andando alla

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

ricerca degli influssi, rifacimenti e imitazioni. In più occasioni Cronia espresse a loro i suoi ringraziamenti. Non c'è dubbio che in questi apprezzamenti spesso si trattò di una lettura di parte, ma è pure vero che i ricercatori croati, avendo a disposizione solo i metodi della critica tematica ed estetica di allora, avevano l'ingrato ruolo di scoprire la "non-originalità" e spesso anche, secondo la critica estetica, il minor valore del proprio oggetto di studio. Inoltre, l'immagine umanistica della comunità spirituale di tutti i popoli, quella visione goetheiana della Weltliteratur che aveva il suo perno nella cultura classica latina, era parte fondamentale e credo professionale anche di questi studiosi - alcuni di loro, come M. Deanović, a nome di ciò usarono con convinzione le stesse già citate metafore di luce riflessa o pianta innestata. Bisogna però aggiungere che nella letteratura croata dell'inizio '900, per esempio in certe programmatiche dichiarazioni di V. Nazor (tra l'altro poeta classicista e ottimo conoscitore dell'italiano), non è mancata neanche l'opposta, inevitabile reazione della cultura che si sente colonizzata, ovvero la provocante proclamazione di una genuina, selvaggia e un po' barbarica originalità croata.

Ovviamente, quando si tratta di quelle parti della tradizione alle quali le "questioni di proprietà" sembrano particolarmente inadatte, l'unica lettura possibile resta quella contrappuntistica. Spesso, nonostante i rischi visibili negli apprezzamenti di Cronia, proprio gli studi di M. Kombol e J. Torbarina si presentano come un writing back - non nella forma della rivendicazione di una barbarica originalità del colonizzato, ma al contrario, attraverso un preciso e filologico discorso sul nomadismo culturale. In effetti, la mia ricerca delle citate metafore nei loro lavori è rimasta infruttuosa.

La discussione intorno alla letteratura rinascimentale dalmata o croata è continuata nel secondo dopoguerra con toni fortunatamente meno accesi, e con studiosi, come S. Graciotti o F. Čale, sinceramente impegnati a scoprire i molteplici fili del suo tessuto culturale. È da notare nel lavoro di questi studiosi l'intento di riconoscere la specificità di questo intreccio, a prescindere dalla provenienza delle sue singole componenti. Hanno parlato spesso di matrici, alvei generativi (Graciotti 1983: 321), o fiumi che si staccano e riuniscono alle correnti nazionali (Čale 1984: 174), condividendo i principi metodologici, soprattutto l'idea della continuità, e l'intento primario di raccontare la storia della letteratura, con il reciproco rispetto - seppure non si può dire che abbiano mai raggiunto l'accordo sulla questione dell'appartenenza della letteratura dalmata a uno dei canoni nazionali.

Ed è su questo argomento che la polemica è riesplora ai nostri giorni. Ma è proprio la stessa polemica di prima? Rispetto ai nostri maestri, noi abbiamo il vantaggio della fruttuosa teoria degli anni '80 intorno al concetto della nazione: l'invenzione della tradizione di E.Hobsbawm (2002), le comunità immaginate di B.Anderson (2003), il proficuo uso della critica foucaultiana rispetto al concetto di continuità, la disseminazione di Bhabha (1997). Abbiamo visto come può essere messo in questione il concetto della storia della letteratura nazionale, che al nuovo sguardo si rivela una storia immaginata anch'essa - nella maggior parte dei casi, inclusi quello italiano e croato, quest'operazione è stata fatta

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

dalla generazione dei romantici. Siamo probabilmente pronti a rivedere radicalmente queste autonarrazioni nazionali, e a cercare di attraversarne i confini in una visione antiorganica ed eterogenea, seguendo le prospettive dei nodi letterari transnazionali, come quelli teorizzati da M. Cornis-Pope e J. Neubauer (2004) per l'Europa orientale e centrale.

Ma ovviamente, se prendiamo sul serio la lezione del postcolonialismo, non c'è centro che si dovrebbe salvare da questa decostruzione. E le denominazioni subnazionali di alcuni fenomeni culturali non possono essere isolate nè unilaterali - altrimenti, non è che un tentativo di applauso con una mano sola, oppure semplicemente la continuazione del vecchio dibattito sulla proprietà. Del resto, nonostante le innovazioni teoriche, neanche le più radicali richieste di rinnovamento della comparatistica come quelle citate di Spivak, non pensano all'abolizione delle discipline accademiche legate alle singole lingue nazionali - anzi, secondo la Spivak, esse sono la fondamentale officina filologica necessaria a quel *close reading* che è l'unico metodo che può combattere gli stereotipi. Ciò non vuol dire che "un simile interesse sia antiibridista, culturalmente conservatore" (Spivak 2003: 35) perché la formazione linguistica qui auspicata rivelerebbe l'ibridità di tutte le lingue. Dobbiamo quindi cercare di sciogliere, non di tagliare il nodo.

Non ho ricette da proporre su come farlo. Mi sembra però utile fare qui un ultimo riferimento ai Balcani, e ancora in maggior misura al balcanismo europeo, ricordando come "a proposito del nazionalismo, non esiste una posizione confortevole, un punto di vista neutro: anche se è contro, ogni posizione è di parte" (Biti 1994: 124). Dall'altra parte, si deve anche dire che il postcolonialismo non può aprire la strada al vittimismo. Ciò mi ricorda la melanconica obiezione di Virginia Woolf, secondo la quale la scrittura che nasce amareggiata dal senso di incomprensione e ingiustizia (anche se lei non pensava alle nazioni, ma alle donne), è uno spreco di talento.

Tra le idee della nuova comparatistica scorgo però qualche possibilità di continuazione: in primo luogo, nell'attenzione alla "politica" della comparazione, ovvero alle tracce dei rapporti di potere nei testi interpretativi che nascono - sempre - tra contingenze ideologiche e storiche. Poi, mi sembra proficuo il sempre più presente autobiografismo nel discorso critico, frutto della coscienza della performatività del proprio discorso. Ciò comporta la rinuncia di parlare a nome dell'accademia, e l'uscita del critico nel mondo, in cui la storia non ha leggi universali, ma è tatuata sul corpo di ognuno. Vale inoltre notare, perchè può essere utile al nostro caso, come l'interdisciplinarietà sta portando la letteratura comparata a nuovi attraversamenti di confini e incontri stimolanti almeno quanto era quello con gli studi culturali: in primo luogo, penso all'antropologia letteraria. Se tutto ciò non dovesse bastare per superare la vecchia polemica, resterebbe ancora l'ultimo rimedio, al quale forse comunque la disciplina si sta avviando: il programmatico abbandono di vecchi temi, e una dedizione all'emancipazione e all'ascolto - massimamente ospitale per quanto impossibile - di quel subalterno che nelle epoche passate era più di tutti ridotto

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

al silenzio: le donne, appunto, che secondo la storica femminista Joan Kelly-Gadol (1977), il Rinascimento non l'hanno neanche avuto.

NOTE:

1. Sulle pagine de *La vita internazionale*, per esempio, rivista socialista-liberale che tra le altre cose si batteva per il diritto al voto femminile, nel 1922 si parla dell'ideale dell'omogeneità nazionale, contrapponendo il potere civilizzatore italiano all'"inferno balcanico" in cui nessuna nazione è dominante e nessuna possiede capacità assimilative (Sluga 2003: 178-180).
2. Si veda, per esempio, questa dichiarazione programmatica: "Le nuove nazioni sorte in Europa volgono ansiose gli sguardi verso l'Italia; e non tanto domandano il suo appoggio nelle loro mire politiche, quanto vogliono imprimere nuovo slancio alla loro cultura nazionale chiedendo consigli ed ammaestramenti alla grande madre della civiltà latina. Sono nazioni che i secoli avevano obliate, ma le cui energie si sono risvegliate al tepore della libertà. Se noi percorriamo la loro storia, vi troveremo le tracce incancellabili della nostra influenza civilizzatrice e artistica" (Santoro 1999: 16).

BIBLIOGRAFIA:

- Anderson, Benedict. 2003. *Comunità immaginate*. Roma: manifestolibri.
- Bakić-Hayden, Milica e Hayden, Robert. 1992. Orientalist Variations on the Theme 'Balkans': Symbolic Geography in Recent Yugoslav Cultural Politics. *Slavic Review* 51: 1-15.
- Bhabha, Homi K (a cura di). 1997. *Nazione e narrazione*. Roma: Meltemi.
- Biti, Vladimir. 1994. Posezanje za povijesti - balkanski specijalitet?. In Biti, Vladimir. *Upletanje nerečenog*: 123-139. Zagreb: Matica hrvatska.
- Buttigieg, Joseph A. 1998. Prefazione. In Said, Edward: IX-XX.
- Cornis-Pope, Marcel e Neubauer, John (a cura di). 2004. *History of the Literary Cultures of East-Central Europe. Junctures and Disjunctures in the 19th and 20th Centuries*. Volume I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Čale, Frano. 1984. La grandezza dei minori. In Esposito, Enzo (a cura di). *Il »minore« nella storiografia letteraria*: 163-175. Ravenna: Longo.
- Fleming, K.E. 2000. Orientalism, the Balkans, and Balkan Historiography. *American Historical Review*, 105:4, 1218-1233.
- Goldsworthy, Vesna. 1998. *Inventing Ruritania: The Imperialism of the Imagination*. New Haven & London: Yale University Press.

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Graciotti, Sante. 1983. Per una tipologia del trilinguismo letterario in Dalmazia nei secoli XVI-XVIII. In Branca, Vittore e Graciotti, Sante (a cura di). *Barocco in Italia e nei paesi slavi del sud*: 321- 346. Firenze: Leo S. Olschi editore.
- Hobsbawm, Eric e Ranger, Terence (a cura di). 2002. *L'invenzione della tradizione*. Torino: Einaudi.
- Kelly-Gadol, Joan. 1977. Did Women Have a Renaissance?. In Bridenthal, Renate e Koonz, Claudia (a cura di). *Becoming visible: Women in European History*. Boston: Houghton Mifflin.
- Leto, Maria Rita. 2004. Il petrarchismo raguseo-dalmata. In Nuzzo, Armando e Scalia, Gianni (a cura di). *Petrarca in Europa. Il/1: Spagna, Portogallo, Colonie spagnole d'America, Romania, Dalmazia, Paesi Bassi*: 294-337. Genova: Marietti.
- Randi, Oscar. 1936. Il significato politico dei Balcani. *L'Europa orientale XVI*: 81-94.
- Said, Edward. 1998. *Cultura e imperialismo*. Roma: Gamberetti.
- Santoro, Stefano. 1999. Panslavismo e latinità negli studi de "L'Europa orientale". *Qualestoria*, 2: 5-69.
- Sekulić, Nada. 2001. Hegel and History Without Women. In: Knežević, Đurđa e Dilić, Koraljka (a cura di). *Women and Politics: Women in History / History Without Women*: 251-264. Zagreb: Ženska infoteka.
- Sluga, Glenda. 2003. Identità nazionale italiana e fascismo: 'alieni', 'allogeni' e assimilazione sul confine nord-orientale italiano. In Cattaruzza, Marina (a cura di). *Nazionalismi di frontiera. Identità contrapposte sull'Adriatico nord-orientale 1850-1950*: 171-202. Catanzaro: Rubbettino.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2003. *Morte di una disciplina*. Roma: Meltemi.
- Todorova, Maria. 2002. *Immaginando i Balcani*. Lecce: Argo.
- Todorova, Maria. 2007. Balkanizem in postkolonializem: O lepoti pogleda z letala. *Zgodovinski časopis*, 1-2: 141-155.
- Tomasović, Mirko. 2006. La letteratura croata prerisorgimentale vista dagli slavisti italiani. In Tomasović, Mirko e Avirović, Ljiljana. *La divina traduzione. Tradurre in croato dall'italiano*: 5-81. Milano: Hefti.
- Wolff, Larry. 1994. *Inventing Eastern Europe*. Stanford: Stanford University press.

Natka Badurina è ricercatrice confermata di Lingua e letteratura croata e serba presso l'Università degli studi di Udine. Si occupa di studi comparati e antropologia letteraria. Il suo corpus preferito è la letteratura dell'800, oppure i testi novecenteschi che conservano i costrutti ideologici risalenti al periodo risorgimentale. Nello studio delle traduzioni e del rapporto tra la cultura croata e la sua matrice europea, trova di particolare utilità i contributi degli studi postcoloniali alla teoria della traduzione. I suoi attuali studi riguardano le problematiche del gender nella letteratura croata.
natka.badurina@uniud.it

Natka Badurina. Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 71-78. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Katherine Russo

Practices of Proximity: Intersubjective Relations in the Australian Literary Contact Zone.

Abstract I: Drawing on recent Australian studies of “intersubjectivity” and “whiteness”, this article offers insights into the ongoing debate on Indigenous/non-Indigenous literary collaborations. Through the combination of these theories, the Australian literary contact zone is unveiled as a space where writers, readers, editors and critics are always intersubjectively, although often not reciprocally, influenced. Hence, this article hopes to offer a terrain for discussing issues of sovereignty, difference and subject positioning.

Abstract II: Rifacendosi a recenti studi australiani sull' “intersoggettività” e la “bianchitudine”, il saggio offre una lettura del dibattito contemporaneo sulle collaborazioni letterarie indigene/non-indigene. Attraverso la combinazioni di tali approcci critici, la zona di contatto letterario australiana si rivela come uno spazio in cui scrittori, lettori, redattori e critici si influenzano secondo una relazione intersoggettiva spesso non reciproca. Quindi, questo articolo si propone di fornire uno spazio per discutere i problematici concetti di sovranità, differenza e posizionamento del soggetto.

Several studies have emphasised that the recent self-reflective turn of many non-Indigenous editors and critics can be regarded as a first sign of “listening” after years of “deafness” or as a “pre-condition of reconciliation” (Brewster 2003, 2005; Jones 2003; Olubas and Greenwell 1999). However, there is also an ongoing and insistent call for visible speaking positions in the recent work of Indigenous Australian writers such as Anita Heiss, Lisa Bellear and Romaine Moreton. This invitation, far from signifying an encompassing pattern of “deafness”, might entail an ongoing refusal to grant analytic value to the textual “sovereignty” of Indigenous authors. However, the neo/colonial social

forgetfulness and cultural amnesia about Indigenous/non-Indigenous contact and co-habitation, with its long history of representation of Indigenous Australian oral cultures as distant in both time and space, is interrupted by Indigenous Australian writing which creates zones of contact in the improvisational and specific dimensions of speaking and reading (Pratt 1992: 7). Thus, the Australian literary contact zone is unveiled as a place where the colonial subject is ontologically and epistemologically constituted in correlation with Indigenous peoples. As this article hopes to demonstrate, writers, readers, editors and critics are always intersubjectively, although often not reciprocally, related.

In the Australian literary contact zone, editing, collaboration and criticism have often, but not always, been shaped by “intersubjectivity”(1). As Marcia Langton has suggested, “intersubjectivity” shapes the experience of both Aboriginal people and non-Aboriginal people who engage “in any intercultural dialogue, whether in actual lived experience or through a mediated experience such as a white person watching a program about Aboriginal people or reading a book” (Langton1993:118). However, intersubjectivity is not inherently a problem, it becomes a cause of conflict when the most positive form of intersubjectivity, called by the feminist theorist Jessica Benjamin “mutual recognition” (Benjamin 1994: 231-251), is denied. In Indigenous/non-Indigenous relations, power relations are often but not always made effective by the absence of reciprocity in the mutual recognition of intersubjectivity. A particular challenge for many Indigenous writers has been “how to manage their own textual agency so that this is not reduced either to mere “presence” or marshalled as evidence” by non-Indigenous authors/editors (Grossman 2004: 59). Editorial strategies have diminished or denied the role of Indigenous authors, who have been written out of the work altogether or have been the referent of a stark demarcation between the role of the editor as creator of the written text as opposed to the Indigenous author’s contribution as storyteller (Grossman 2004: 59). A particularly poignant example of exploitation is the case of David Unaipon, whose manuscript and typescript “Legendary Tales of the Australian Aborigines” was published in 1930 by the anthropologist William Ramsay Smith with the title *Myths & Legends of the Australian Aboriginals* without any credit or reference to Unaipon. Another example is the heavily edited, unauthorized publication of Kevin Gilbert’s *End of Dreamtime* by Island Press in 1971, which was later published by University of Queensland Press as *People ARE Legends* (1978). Unaipon’s and Gilbert’s experiences are recognisable at an immediate level as acts of editorial abuse but, as Anita Heiss notes, the recourse to sympathetic mainstream publishers and Indigenous Australian publishers such as Fremantle Arts Centre Press and Magabala Books often involves heavy editing processes (Heiss 2003: 51-65). Although some texts have managed to escape this treatment, publishing a manuscript or the transcription of an oral recording has often involved a re-arrangement of form and content “by a friendly white man or woman who naturally knows how things should be written” (Mudrooroo 1997:

Katherine Russo. Practices of Proximity:
Intersubjective Relations in the Australian Literary Contact Zone.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 79-89. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

47). For Indigenous Australian writers, writing, editing, printing and distributing their work often implies an intersubjective negotiation with non-Indigenous definitions of Indigenous genres and codes of expression, which are employed as norms by editors. As Mary Ann Hughes notes in a study on the relation of authenticity and editing, mainstream editors and critics tend to evaluate the work of Indigenous writers primarily in terms of their own definition of Indigenous "authentic" modes of expression (Hughes 1998: 48). Hence, Indigenous Australian writers have often been made aware of the dialectic nature of non-Indigenous editorial collaborations for the most common relationship between Indigenous and non-Indigenous Australians is not between actual people, but between non-Indigenous Australians and the symbols created by their predecessors.

The call for a reflection on editorial relations was first voiced in the 1970s when, in their pivotal speech "The Politics of Aboriginal Literature", Bruce McGuinness and Denis Walker clearly identified the interference and influence of "white" editors (McGuinness, Walker 1985: 44-45). Following the liberation principles of the 1970s' Black social movement, McGuinness and Walker claimed that if Indigenous people do not control the funding, the content, the publishing, and the ultimate presentation of a written text, it cannot be considered Indigenous. However, the suggestion made by McGuinness and Walker and by many other critics of Indigenous Australian literature that non-Indigenous editing and publishing result in an inauthentic or flawed text implies a refusal not only of the intercultural praxis of writing and publishing but also of the supplementary rapport with the reader. Writing exists always in a "supplementary" rapport to the reader because, the reader, critic and interpreter always supplies ulterior elements to the literary text and writers are greatly influenced by the readership's response to their work (Ingarden 1973; Barthes 1975). In this light, publishing houses perform a "complementary" function as they generally regulate acceptance of all manuscripts according to what the readership expects. Hence, the refusal of any contact with an intercultural audience/readership and with the editorial system would result in giving up the possibility of writing in a supplementary relation with the reader *tout court*, for Indigenous Australian readers are only a small percentage of the Australian and International marketplace (Heiss 2003: 16). Conversely, as mentioned above, the issue of authenticity is raised by non-Indigenous scholars and critics only in relation to collaborations between Indigenous Australian writers and non-Indigenous editors. While it is unquestioned that all writers collaborate with editors and are chosen by editors according to mainstream readership and criticism, in the case of Indigenous Australian writers it is often used by critics and readers to dismiss the significance of the author and to put in question the "authenticity" of her/his work (Hughes 1998: 49). As a consequence, many Indigenous writers present their work as though answering an ever present question about the authenticity of their writing. In this way, non-Indigenous

Katherine Russo. Practices of Proximity:
Intersubjective Relations in the Australian Literary Contact Zone.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 79-89. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

editors, critics and readers not only relate to Indigenous writers through a non-reciprocal intersubjective relation but exert an intersubjective and intercultural influence on their work (Hughes 1998: 48). In the words of Jack Davis,

“You've got to remember, too, that Aboriginal writers are not like non-Aboriginal writers, inasmuch as they've got the political scene to contend with. And they've got their own thoughts to put down on paper, regardless of what's political, in terms of writing something which they want to sell. So it's sort of like splitting their mind”. (Davis, 1982: 116)

Davis's reflection on the writing/reading process as a splitting of the mind is relatable to Frantz Fanon's suggestion that black people endure a schizophrenic condition because they internalise the image of the white other as the self ([1952]1967). If we extend Fanon's argument to writing, as an act that is always interrelated with the reading act, Indigenous Australian writing may be considered as a process influenced by the internalisation of “white” expectations. Due to the process of internalisation in which the writer finds himself/herself by identifying with the “white” reader, the writer's self is disassociated. This schizophrenic rapport with the readership may result in an auto-censorship of the writer, who internalises what “white” publishers require and produces an acceptable script.

The erasure of deviant elements and the internalisation of “white” parameters of judgement are only a part of an “ideological” use of complementary relations, where the combination of speaking positions produces a colourless light of objectivity. As a consequence, the recent work of some scholars and writers has sought to render visible the subject position “white” by showing how certain forms of privilege operate in the asymmetrical visibility and definition of speaking positions (Durie 2003; Huggins 1991, 1993; Huggins e Tarrago 1990; Moreton-Robinson 2000, 2003, 2004). As noted above, the textual production of the “white” editor or collaborator is usually “invisible, unmarked and uninterrogated” while the message of her/his informant “tends to be objectified within the text” (Moreton-Robinson [1999] 2003: 67). Employing the “scientific” and “objective” third person narrative, editors and collaborators attempt to render themselves “distanced” and deny their relation with Indigenous writers. Even though they have often proclaimed a spirit of consultative writing, by employing the third person narrative and embracing the rhetoric of objective scientificity, critics and editors posit themselves as non-participants in the mutual collaboration of writing and editing, which implies the reciprocity of a “you” and an “I”. As Muecke notes, the use of the third person and the first and second person serve to locate the “subject in different positions in relation to the text” and the use of a third person narrative has, “The overall effect for the text to become authoritative and the reader unquestioning” (Muecke 1983: 72-73). Consequently, if, as Emile Benveniste notes, “one will see that there is no other objective testimony to the identity of the subject except that which he himself

Katherine Russo. Practices of Proximity:
Intersubjective Relations in the Australian Literary Contact Zone.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 79-89. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

thus gives about himself" (Benveniste 1971: 225), the "white" academic, editor and critic may succeed in rendering her/himself invisible from the object of enquiry. However, it is impossible for any reader, critic, interpreter, transcriber or editor to avoid her/his involvement in the utterance. Non-Indigenous collaborators, critics and editors are always intersubjectively related to the utterance of the writer and have only succeeded in rendering themselves "invisible". If editorial, collaborative and interpretative relations are analysed in light of a mutual relationship of complementarity, Indigenous/non-Indigenous rapports in this field always "exist" but are often "unmarked". The denial of this inextricable relationship and the charge of "inauthenticity" described above are part of a discourse of "detachment" used to define and control. Consequently, some critics have recently questioned the "invisibility" of editorial collaboration, which may result in reading a narrative that presents the writer's "I" instead of the writer-editor's "We" (Heiss 2002, 2003; Huggins 1991, 1993; Moreton-Robinson 2000; Muecke 1983; Somerville 1990, 1999; Somerville and Perkins 2003; (de) Ishtar 2004; McDonnell 2004; Probyn 2002; Probyn and Somerville 2004; Grossman 2001, 2004).

Instead, in 1983, the non-Indigenous scholar Muecke and the Nyigina elder Paddy Roe inaugurated a new mode of Indigenous/non-Indigenous recording and editing by making their presence "visible" in the narrative process. Editing the stories of the Nyigina people, recorded by Paddy Roe on tape, Muecke attempted to transcribe the stories as closely as possible. However, as Muecke openly admitted, *Gularabulu: Stories from the West Kimberley* (1983) was a work of "Aboriginal-White encounter" (Muecke 1983: iv). As he explains in the "Introduction",

"As a white person, I represented for Paddy Roe a kind of generalized representative of white Australia. Accordingly I came to influence the texts to the extent that Paddy Roe addresses the 'White Reader' at some points; he constructs scenes and characters in ways that show that he is aware of European representations of scenes and characters. The texts are thus a message for a white audience, even if only at certain points. And as a listener I had a further role than that of transmitting this message". (Muecke 1983: v)

Acknowledging that the performance of the narratives depended in part on his listener response, Muecke didn't erase or "edit out" neither his presence nor those of other people present at the story-telling sessions. For instance, in "Mirdinan", a *trustori* about a *maban's* (2) capture by the police and his escape, Muecke is involved and addressed as an active listener. Moreover, Paddy Roe concludes the story by reiterating that it is not a secret/sacred story but a public story and thus implies the presence of Muecke in the selection of this *trustory*:

“all right they took-im right up —
 must be hangin’ place there too eh in Fremantle big
 place is it?

(Stephen: Yeah)
 yeah well tha’s right —

so they took-im there —
 all right —
 they gave-im last supper —
 ooh feed anyway —
 tucker you know —
 after that they put-im on ah —
 I dunno what —
 mighta been some sort of flatform? —
 they put the rope round his neck —
 they out-im on that one —
 it’s ready —

[.....]

I, I dunno how they do that but

(Stephen: Yeah, goes down)

there’s something, yeah -

right! Go! finish - he fly out he’s eaglehawk (Laugh)

(Stephen: Good One!) (Laugh)

(Aside to Nangan) eaglehawk iyena - ginyargu -

(Nangan: Em) -

waragan you know, eaglehawk (Soft) he fly away -

(Softer) he was a eaglehawk then

[.....]

He was a clever man -

this fella -

oh everybody know this story you know”.

(Muecke 1983: 11-12)

In a later work (1983), Muecke and Roe collaborated with the non-Indigenous painter Krim Benterrak. The aim of this new collaboration was to perform a reading of Roe’s country through Muecke’s writing, Roe’s oral knowledge and Benterrak’s paintings. This choice seems at first to imply an “essential” relegation of each participant to a specific medium. Arguably, Roe’s oral contribution is part of a discourse of assimilation by the non-Indigenous transcriber, Muecke, and, therefore, he is the only one who, due to a mediated intervention, cannot speak. The text formation draws attention to the relation between technologies and discursive strategies of subject formation (Foucault 1988). As Muecke notes, “rather than being cumulative or encyclopaedic, knowledges come into play in

Katherine Russo. Practices of Proximity:
 Intersubjective Relations in the Australian Literary Contact Zone.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 79-89. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

specific encounters, often between institutions, they work in specific sites and govern the plausibility of the statements produced there so that what is said can count as being 'the truth' for a certain time" (Muecke 1984: 195). Intercultural and intertextual works are often conditioned by régimes of truth. However, by indicating openly the process of production and translation, Muecke, Roe and Benterrak reveal the potential of mutual recognitions of difference inherent in intercultural collaborations. As Muecke explains, the implicit theory of communication of the book depends on "relational difference" rather than on oppositionality (ibid:18). The diverse readings offered by the tree "sources of author-ity" (ibid: 20) are part of the contingent distribution of knowledges of this collaboration, but are also shaped by their constitutive intertextual relation. As Muecke relates, the employment of different technologies, different practices, and ways of living is not aimed at "representing" "a whole people" (ibid: 20), but since bodies of knowledge don't arise spontaneously in people's heads these three authors master differently these technologies. However, they are employed in a reciprocal acknowledgement of difference. This active performance and acknowledgement of the relativity of epistemological approaches renders visible the mutual "foreignness" of each author and the intersubjective "hidden undercurrent of dialogue between artists and cultures" that have been problematically polarized by centre-periphery models (Grossman 2003: 12). Revealing the process of production line is functional to the recognition of a mutual collaborative practice. By recognising that "where one person's story ends the other one takes off" (Muecke 1983: 27), Benterrak, Muecke and Roe admit the interrelation and co-existence of their knowledges in a common space of enunciation. However, as Goldie demonstrates, the attraction to orality which permeates Muecke's text "most clearly shows how its attraction to Other is linked to a desire for an alienation from self, an alienation which is impossible to fulfil" (Goldie 1989: 113). According to Goldie, texts with a positive bias towards Indigenous peoples tend to seek some version of a natural path. In this text, Roe's voice and the voice of nature are often melded. Regardless of Muecke's care, "when the text pretends to be oral it falls into the metaphysics of orality, into the tendency for the white text to claim the "natural" presence of voice and the subversion of what the oralist text would itself deem the artificial absence that is writing" (ibid: 113-114). This is certain for enunciation is unavoidably related to a differential access to speaking and writing positions. As Langton theorises, a "reciprocal" relation is the imperative at stake in the struggle against those non-Indigenous subjects who have failed "to allow Aboriginal people to articulate their own models of what they perceive 'Europeans' to be" (Langton 1993: 37). The consequent step to enable actual dialogue would entail that the "individuals test and adapt imagined models of each other to find satisfactory forms of mutual comprehension" (ibid: 81). Hence, the necessity of a shift of the relation between the editor and writer from different to reciprocally different.

The misconception of Indigenous Australian writers as employers of an essential, “past” oral mode of expression, which conditions their treatment as mere “presence” or “evidence” by non-Indigenous authors/editors (Grossman 2004: 59), emerges as a consequence of the denial by non-Indigenous editors, collaborators and critics of their investment in the representation of writing as a non-Indigenous possession. The non-Indigenous editor, collaborator or critic has for a long time been represented as the possessor of the appropriate way of editing, writing and critiquing, while Indigenous writing has been charged of being unauthentic. Spoken and written narratives have been the referents of the discrimination between Colonial self and Indigenous other. However, I believe that the ongoing heated and prolific debate of the last two decades, which has variously been termed as “the personal turn”, the study of “whiteness” or the “poetics of failure”, is prompted in Australia by the larger circulation since the 1970s of Indigenous Australian writing, which through a process of “reflection” has started to render visible the unmarked voices of authority inherent in the objective and scientific façade of editing and academic analysis. The incipient critical and academic move towards the acknowledgement of the problematic positions of non-Indigenous people who seek to read, interpret and collaborate with Indigenous writers is promising. Unfortunately, it often rests on an ongoing self-reflex/ctive stasis and many problems remain unresolved. However, it is in the absence of closure and in an ongoing questioning of past, present and future relations that the benefit of a self-reflective turn might reside.

NOTES:

1. The term “intersubjectivity” derives from the founder of phenomenological sociology, Alfred Schutz, who insisted that individuals recognize the world as “intersubjective” – that is, shared with people like themselves with whom they share a ‘reciprocity of perspectives’. For the purposes of this article, it is important to note that theorizations of intersubjectivity such as Schutz’s lack any extended consideration of power and intercultural relations. See Jessica Benjamin, ‘The Shadow of the Other (Subject): Intersubjectivity and Feminist Theory’, *Constellations*, 1:2, 1994, pp 231-251. See also E. Ann Kaplan’s re-elaboration of Benjamin’s theory of “intersubjectivity” in *Looking for the Other: Feminism, Film and the Imperial Gaze*, Routledge, New York, 1997.
2. In the “Introduction”, Muecke explains that Paddy Roe distinguishes between three types of story: *trustory* (true stories), *bugaregara* (stories from the dreaming) and *devil stori* (stories about devils, spirits etc). Another very important distinction is between stories which are secret and those which are public. Moreover, he explains that a *maban* is a doctor. These are men or women who are well-trained in Aboriginal law and have special perceptive skills or fighting skills.

BIBLIOGRAPHY:

- Barthes, Roland. 1975. *The Pleasure of the Text*. Miller, Richard (trad). New York: Hill and Young.
- Bellar, Lisa. 1996. *Dreaming in Urban Areas*. St Lucia, Qld: University of Queensland Press.
- Benjamin, Jessica. 1994. The Shadow of the Other (Subject): Intersubjectivity and Feminist Theory. *Constellations*: 1,2: 231-251.
- Benveniste, Emile. 1971. *Problems in General Linguistics*. Miami: University of Miami Press.
- Benterrak, Krim, Muecke, Stephen e Roe, Paddy. 1984. *Reading the Country, Introduction to Nomadology*. South Fremantle, WA: Fremantle Arts Press.
- Brewster, Anne. 2003. Reading Australian Indigenous Life Narratives and Whiteness: Relationality and the Ethical Turn. In Gifford, James e Zezulka-Mailloux, Gabrielle (a cura di). *Culture+The State, Disability Studies & Indigenous Studies*. Proceedings of the 2003 Conference at the University of Alberta: 75-80. Alberta, Canada: CRC Humanities Studio.
- Brewster, Anne. 2005. Writing Whiteness: The Personal Turn. *Australian Humanities Review*, 35: www.lib.latrobe.edu.au/AHR/archive/Issue-June-2005/brewster.html
- Davis, Jack. 1982. Interview. *Westerly*: 27, 4: 111-116.
- Durie, Jane. 2003. Speaking the Silence of Whiteness. *Journal of Australian Studies*, 79: 135-142.
- Fanon, Frantz. [1952]1967. *Black Skin, White Masks*. Markmann, Charles Lam (trad). New York: Grove Press.
- Foucault, Michel. 1988. *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Martin, Luther H., Gutman, Huck e Hutton, Patrick H. (a cura di). Amherst: University of Massachussetts Press.
- Gilbert, Kevin. 1978. *People ARE Legends*. St Lucia, Qld: University of Queensland Press.
- Goldie, Terry. 1989. *Fear and Temptation: The Image of the Indigene in Canadian, Australian and New Zealand Literatures*. Kingston, Montreal and London: McGill-Queen's University Press.
- Grossman, Michele. 2001. Bad Aboriginal Writing: Editing, Aboriginality, Textuality. *Meanjin*: 60,3: 148-160.
- Grossman, Michele. 2004. Beyond Orality and Literacy: Textuality, Modernity and Representation in *Gularabulu: Stories from the West Kimberley*. *Journal of Australian Studies*, 91: 133-147.
- Heiss, Anita. 2003. *Dhuuluu-yala: To Talk Straight. Publishing Indigenous Literature*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Heiss, Anita. 2002. Writing about Indigenous Australia – Some Issues to Consider and Protocols to Follow: A Discussion Paper. *Southerly*: 62,2: 197-207.
- Huggins, Jackie. 1993. Pretty Deadly Tidda Business. In Gunew, Sneja e Yeatman, Anna (a cura di). 1993. *Feminism and Politics of Difference*. Sydney: Allen and Unwin.

Katherine Russo. Practices of Proximity:
Intersubjective Relations in the Australian Literary Contact Zone.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 79-89. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Huggins, Jackie. 1991. Writing My Mother's Life. *Hecate*: 17,1-2: 88-94.
- Huggins, Jackie e Tarrago, Isabel. 1990. Questions of Collaboration. *Hecate*: 16,1-2: 140-147.
- Hughes, Mary Ann. 1998. An Issue of Authenticity: Editing Texts by Aboriginal Writers. *Southerly*: 58,2: 48-52.
- Ingarden, Roman. 1973. *Cognition of the Literary Work of Art*. Evanston, Illinois: Northwestern UP.
- (de) Ishtar, Zohl. 2004. Living on the Ground of Research: Steps towards White Researching in Collaboration with Indigenous People. *Hecate*: 30,1: 72- 83.
- Jones, Jennifer. 2003. Why Weren't We Listening? Oodgeroo and Judith Wright. *Overland*, 171: 44-49.
- Kaplan, E. Ann. 1997. *Looking for the Other: Feminism, Film and the Imperial Gaze*. New York: Routledge.
- Langton, Marcia. 1993. *Well I heard It on the Radio and I Saw it on the Television....* North Sydney: Australian Film Commission.
- McDonnell, Margaret 2004. Protocols, Political Correctness and Discomfort Zones: Indigenous Life Writings and Non-Indigenous Editing. *Hecate*: 30,1: 83-96.
- McGuinness Bruce e Walker, Denis. 1985. The Politics of Aboriginal Literature. In Davis, Jack e Hodge, Bob (Robert Ian Vere) (a cura di). *Aboriginal Writing Today*. Canberra: Australian Institute of Aboriginal Studies: 43-54
- Moreton, Romaine. 2004. *Post Me to the Prime Minister*. Alice Springs: Jukurpa Books, IAD Press.
- Moreton-Robinson, Aileen. 2000. *Talkin' Up to the White Woman: Indigenous Women and Feminism*. St. Lucia, Qld: University of Queensland Press.
- Moreton-Robinson, Aileen. [1999] 2003. Tiddas Talkin' Up to the White Woman: When Huggins et al. Took on Bell. In Grossman, Michele (a cura di). 2003. *Blacklines: Contemporary Critical Writing by Indigenous Australians*. Carlton, Vic: Melbourne University Press: 66-77
- Moreton-Robinson, Aileen. 2004. Whiteness, Epistemology, and Indigenous Representation. In Moreton-Robinson, Aileen (a cura di). *Whitening Race: Essays in Social and Cultural Criticism*: 75-88. Canberra, ACT: Aboriginal Studies Press.
- Mudrooroo (Johnson, Colin). 1997. *The Indigenous Literature of Australia: Milli Milli Wangka*. Melbourne: Hyland House.
- Muecke, Stephen. 1983. Discourse, History, Fiction: Language and Aboriginal History. *Australian Journal of Cultural Studies*: 1,1: 71- 79.
- Olubas, Brigitta e Greenwell, Lisa. 1999. Re-Membering and Taking Up an Ethics of Listening: A Response to Loss and the Maternal in "The Stolen Children". *Australian Humanities Review*, 15: www.lib.latrobe.edu.au/AHR/archive/Issue-July-1999/olubas.html
- Pratt, Mary Louise. 1992. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Oxon and New York: Routledge.
- Probyn, Fiona. 2002. A Poetics of Failure Is No Bad Thing: Stephen Muecke and Margaret Somerville's White Writing. *Journal of Australian Studies*, 75: 17-26.

Katherine Russo. Practices of Proximity:
Intersubjective Relations in the Australian Literary Contact Zone.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 79-89. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Probyn, Fiona and Margaret Somerville. 2004. Towards a Postcolonial Practice of Writing. *Hecate*: 30,1: 56-70.
- Roe, Paddy. 1983. *Gularabulu: Stories from the West Kimberley*. Muecke, Stephen (a cura di). Fremantle, WA: Fremantle Arts Centre Press.
- Somerville, Margaret. 1990. Life (Hi)story Writing: The Relationship between Talk and Text. *Australian Feminist Studies*, 12: 29-42.
- Somerville, Margaret e Perkins, Tony. 2003. Border Work: Thinking Indigenous/Non-Indigenous Collaboration Spatially. *Journal of Intercultural Studies*: 24,3: 253-266.
- Unaipon, David. n.d. [prob. 1925]. *Myths and Legends of the Australian Aborigines*. Sydney: Mitchell Library.

Katharine E. Russo is a lecturer at the University of Naples, "L'Orientale". Her doctoral dissertation (UNSW, Sydney) focussed on Indigenous Australian appropriations and non-Indigenous/Indigenous visual and literary relations. She has recently edited *ContamiNATIONS*, a special issue of *New Literatures Review*.
ke_russo@yahoo.co.uk

Costanza Travaglini

***Plurilinguismo e competenze nell'insegnamento dell'italiano e del latino.
Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".***

Abstract I: The two concepts of plurilingualism and competences are at the basis of the *Common European Framework of Reference for Languages*. In this paper plurilingualism is directly related to one's mental context, and together they trigger a two way circular process of construction of competences, which are taken into consideration for their modularity, also as "partial competences", functional with respect to specific objectives. The result in any case also depends on L1 linguistic competence, and it is influenced by every linguistic input, also given by classical languages, which contributes to the auto-organised process of construction of the unrepeatable unity of any individual communicative language competence.

Abstract II: I due concetti di plurilinguismo e di competenze sono alla base del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. In questo contributo il plurilinguismo è direttamente messo in relazione col contesto mentale di ogni individuo: insieme essi contribuiscono, in un processo circolare, alla costruzione di competenze. Queste vengono prese in esame per il loro aspetto di modularità, come competenze parziali, funzionali a obiettivi specifici. Il risultato in ogni caso dipende anche dalle competenze in L1 ed è influenzato da ogni input linguistico, anche da parte delle lingue classiche. Il tutto contribuisce alla costruzione auto-organizzata dell'unità irripetibile della competenza linguistica propria di ogni individuo.

La *Modern Languages Division* del Consiglio d'Europa ha voluto porre all'inizio del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*:

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.
Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".
Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103. - ISSN 1824-5226
<http://all.uniud.it/simplegadi>

apprendimento, insegnamento, valutazione (1) le “Note per il lettore”: esse rappresentano un condensato dei principi che sostengono l'intera opera. Ritengo opportuno, prima di tutto, soffermarmi brevemente sull'aspetto dei valori, e in particolare su quello dell'apertura verso altre culture e civiltà. “In un approccio interculturale, un obiettivo cruciale dell'educazione linguistica consiste nella promozione dello sviluppo completo e armonioso della personalità dell'apprendente e del riconoscimento della propria identità, arricchita dall'esperienza dell'alterità che si esprime attraverso la lingua e la cultura” (Quadro 2002: 2). Se la prospettiva del Quadro rimane essenzialmente europea, è chiaro che, in modo diverso, l'educazione linguistica avviene in tutti i paesi del mondo, dove gli apprendenti, se intendono acquisire/apprendere qualsiasi lingua straniera, partono tutti da una lingua madre, spesso non coincidente con la L1, che costituisce quindi un'altra componente di tale educazione. Tutte le culture poi trasmettono un retaggio di lingue del passato che, nelle strutture scolastiche, in alcuni casi vengono studiate perché considerate formative, per varie ragioni che dipendono dalle diverse culture e dalla loro storia. Il ruolo dell'italiano, come lingua madre o come L1, e quello del latino verranno qui considerati per il loro contributo all'educazione linguistica degli italiani, ma credo che il discorso che qui viene condotto possa valere per le lingue madri e le L1 di altri paesi del mondo, tenuto conto delle diversità locali (2). Gli autori del Quadro, fin dall'inizio dell'opera, affermano (Quadro, 2002: XI) di auspicare usi diversi del Quadro stesso: in questo contributo la sua interpretazione e i suoi possibili riflessi si intendono allargati al piano delle culture non europee, in un'ottica di *partnership* (Riem e Albarea 2003) e di disponibilità al cambiamento (Eisler 2006; Naranjo 2005 e 2007; Morin 2005).

Il Quadro presenta infatti una quantità di spunti per la riflessione, che toccano tutti i piani dell'apprendimento, non solo linguistico. Il lettore del Quadro viene colpito dal forte richiamo tanto ai valori e alle finalità, quanto alla consapevolezza e al senso di responsabilità dello stesso lettore/utente. I valori richiamati dagli estensori del Quadro sono innanzitutto quelli che fondano e strutturano il concetto di “cittadinanza democratica” (3), che è senz'altro uno dei grandi frutti della cultura europea: su questo piano il processo di apprendimento/insegnamento è chiamato a confrontarsi con gli obiettivi che riguardano le competenze generali del singolo individuo, relative al cosiddetto “saper essere”. Ma è proprio questo stesso concetto che conduce all'altro dei due piani qui presi in esame: quello dell'apertura verso l'altro, verso il nuovo, che è fondamento essenziale del cosiddetto “saper apprendere”. Tale apertura, dall'Illuminismo in poi, ha visto una ripresa della curiosità da parte delle più belle menti intellettuali ed artistiche dell'Occidente verso l'Oriente, le sue usanze, i suoi contenuti artistici e letterari, il suo pensiero. Sarebbe possibile e interessante studiare quanto la pedagogia e molto pensiero occidentale del Novecento siano debitori alla capacità orientale di unire e conciliare gli opposti, la destra e la sinistra, il bianco e il nero, il femminile e il maschile, l'io e il mondo, l'identità e l'alterità, il vecchio e il nuovo, l'esplicito e l'implicito.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue”.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Tutto ciò ha le sue basi e le sue conseguenze nel "saper essere", ma, in particolare, sono i concetti di complessità, di auto-organizzazione e quindi di apprendimento implicito che qui ci interessano direttamente, ai fini del "saper apprendere".

Plurilinguismo e contesto mentale

Gli autori del *Quadro* non intendono né dare risposte, né definire obiettivi o metodi, né indicare precise strade di percorrenza nell'uso del *Quadro* stesso, e lo dichiarano, affermando inoltre che è interesse del Consiglio d'Europa "migliorare la qualità della comunicazione tra i cittadini europei di lingue e culture diverse", nonché sostenere quei "metodi di insegnamento/apprendimento che portano ad acquisire "le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che permettono di raggiungere maggiore indipendenza di pensiero e d'azione e di mostrarsi quindi più disponibili a collaborare con gli altri. Questo lavoro contribuisce così alla promozione della cittadinanza democratica" (*Quadro* 2002: XII). Un intellettuale, un pensatore, un umanista, un entusiasta e irriducibile "cercatore della verità", un pedagogo, un insegnante non possono non restarne profondamente colpiti. In particolare un docente, leggendo questo lungo lavoro del Consiglio d'Europa, può trovare che il *Quadro*, intersecato con le indicazioni provenienti da altri e diversi settori di ricerca, offra moltissime opportunità di rivedere obiettivi e metodi delle sue stesse discipline, e, per quanto riguarda le materie letterarie, presenti un'occasione diversa di riflettere profondamente su quello che potremmo definire il "sillabo" dell'insegnamento della lingua madre e di quella classica, nell'epoca che è stata definita come "terza fase del sapere" (4), all'interno di un'ottica pluridisciplinare, forte di quel plurilinguismo di cui il Consiglio d'Europa si fa sostenitore e di cui il *Quadro* è strumento di diffusione. "Non si tratta più semplicemente di acquisire la "padronanza" di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il "parlante nativo ideale". La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. Ciò implica, ovviamente, che l'offerta linguistica delle istituzioni scolastiche sia diversificata e dia agli studenti l'opportunità di sviluppare una competenza plurilingue. Inoltre, una volta presa coscienza che l'apprendimento linguistico si sviluppa in tutto l'arco della vita, diventa di fondamentale importanza che i giovani acquisiscano motivazione, capacità e sicurezza per affrontare nuove esperienze linguistiche fuori della scuola." (*Quadro* 2002: 5-6). Il plurilinguismo così inteso non è semplicemente costituito dall'accostamento delle varie lingue obiettivo (5), ma si basa:

- a) sull'integrazione delle diverse lingue da acquisire o già acquisite o in via di acquisizione, anche a diversi livelli di competenza;
- b) sulla possibilità di armonizzazione e influenzamento reciproco delle competenze parziali già raggiunte nelle diverse lingue, compresa la lingua madre e/o la L1.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Su questo ultimo punto soprattutto intende porre l'accento questo contributo, basandosi sulla forza culturale e di pensiero delle politiche linguistiche d'Europa (6), ma anche sull'evidenza scientifica della neurolinguistica, della glottodidattica e delle teorie sull'apprendimento (7). Inoltre qui si vuole invitare all'attenzione sul ruolo che in un'ottica plurilinguistica può assumere anche l'apprendimento di una o più lingue classiche (8).

Se la riflessione ha fin qui riguardato il piano del pensiero e dei valori, l'argomento porta ad estenderla al discorso sdrucchiolevo (9) ma attualissimo delle competenze. Il *Quadro* propone di definire il concetto di competenza come "insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono a una persona di compiere delle azioni" (*Quadro* 2002: XII): ne emerge con forza il concetto di azione sociale, da collegare a quella di contesto sociale, portando alla conclusione che le competenze differiscono a seconda del contesto e delle azioni da esso richieste. Non si può evitare però di affrontare anche il complesso discorso del contesto mentale, che il *Quadro* definisce come l'interpretazione che chi usa/apprende la lingua elabora riguardo al contesto esterno e che dipende da vari fattori, di tipo psico-cognitivo. Il *Quadro* non approfondisce l'argomento, ma si può ricordare il fatto che le prestazioni di chiunque risentono dell'autostima, del senso di efficacia, delle attribuzioni causali di successo o insuccesso, delle concezioni: in un solo concetto, del contesto mentale, che comporta, come si è detto, la percezione del contesto esterno. Le competenze quindi, sia in situazioni sociali di apprendimento, che in contesti lavorativi o anche familiari, amicali ecc. cambiano in relazione al contesto mentale di cui gli attori sociali sono portatori. L'ipotesi è quindi che, promuovendo la consapevolezza del proprio e altrui contesto mentale, si generino cambiamenti in grado di stimolare non solo l'acquisizione di competenze linguistico-comunicative, ma anche delle competenze generali, che, nello stesso tempo, sono il risultato di qualsiasi tipo di apprendimento e lo condizionano.

Il presente lavoro intende quindi esporre le premesse teoriche di una stretta collaborazione di ricerca didattica (10) e di un approccio didattico plurilinguistico (11), che si è, per così dire, addensato intorno agli stimoli offerti dal *Quadro*. Questi ultimi possono dare un forte contributo ad una riflessione sulle competenze linguistico-comunicative in L1; la didattica della L1, dalla scuola dell'infanzia all'università, dovrebbe tener conto di alcuni suggerimenti e opportunità proposte dal *Quadro*, soprattutto, ma non solo, per quanto riguarda le competenze poste ai livelli più alti delle scale di descrittori. Per concretizzare la questione, si prenda in esame una competenza tra le tante possibili: saper usare le risorse linguistiche, e si leggano i descrittori seguenti (*Quadro* 2002: 135) pensando ad apprendenti di scuola superiore e facendo riferimento non alla lingua straniera ma alla lingua nativa:

- a) C2 - È in grado di utilizzare, con sicura padronanza, un repertorio linguistico molto ampio, che gli/le permette di formulare i pensieri con

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

precisione, dare enfasi, fare distinzioni, eliminare ambiguità... Nulla indica che si debba limitare in ciò che intende dire.

- b) C1 - È in grado di scegliere la formulazione adatta in un vasto repertorio linguistico che gli permette di esprimersi chiaramente e senza doversi limitare in ciò che intende dire.

Si può osservare che molti problemi di apprendimento e di studio hanno origine nella scarsa solidità o nello squilibrio di acquisizione di questa ed altre competenze nella L1 (12). D'altra parte è bene tenere presente quanto le competenze in lingua madre (che per molti precedono comunque quelle in L2 e con esse si intersecano e integrano) siano fondamentali per l'acquisizione di qualsiasi nuova lingua, e che ogni acquisizione/apprendimento linguistico, ora si ritiene faciliti l'acquisizione di altre lingue e quindi il plurilinguismo. Essenziale è la consapevolezza dei processi che lo favoriscono.

Il concetto di competenze parziali, sotto questa luce, porta allo studio delle lingue classiche una nuova motivazione, in quanto sembra difficile negare la loro parte nella formazione linguistica complessiva di un individuo: anche le lingue classiche cooperano all'acquisizione di altre lingue, anche se il metodo di insegnamento/apprendimento è diverso. Una prospettiva molto interessante di ricerca potrebbe essere proprio quella dell'armonizzazione dell'apprendimento esplicito, dichiarativo e quindi grammaticale del latino con quello implicito e comunicativo delle lingue straniere (Travaglini 2007).

Per finire, lo studio della letteratura o delle materie umanistiche risulta anch'esso fortemente riconnotato dalla considerazione di quanto tali discipline cooperino alla formazione di una delle competenze generali più delicate e discusse, il "saper essere", che ha direttamente a che fare, in ogni caso, con la consapevolezza del contesto mentale di ogni individuo. In altre parole, per esempio, lo studio della storia o della letteratura, permettendo l'incontro con l'alterità, può stimolare un processo di rispecchiamento e di riflessione su convinzioni, pregiudizi, concezioni, modalità attributive e quant'altro condiziona il contesto mentale.

Quanto questo sia importante per l'apprendimento, è messo in evidenza da recentissimi studi sulle concezioni e sulle credenze di cui ogni soggetto è portatore e che condizionano anche il processo di apprendimento linguistico. Chi usa/apprende una lingua, infatti, elabora un'interpretazione del contesto esterno, che dipende dalla percezione, dall'attenzione, dall'esperienza (memoria, associazioni, connotazioni...), dalla classificazione di oggetti ed eventi. Inoltre l'apprendente, ma anche il docente producono delle considerazioni di pertinenza e rilevanza, esplicite o implicite, che ai fini del processo di apprendimento/insegnamento linguistico possono essere facilitanti, ma anche ostacolanti. Tali considerazioni di rilevanza e pertinenza dipendono da: intenzioni, concezioni, aspettative, riflessione sulle esperienze, bisogni, desideri, motivazioni, interessi che portano o non portano ad agire (13). A questo scopo, il *Quadro*, non solo alla fine di ogni capitolo, ma in parecchi punti, evidentemente cruciali, pone al lettore delle domande su cui riflettere. Fin

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

dalla prefazione del *Quadro*, ne compaiono alcune di molto rilevanti, come: “che cosa dovrà fare l'apprendente con la lingua? che cosa dovrà imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi?” (*Quadro* 2002: XII). Il modo in cui ognuno (il docente, e ogni operatore nell'apprendimento linguistico, ma anche l'apprendente o i suoi familiari) risponde fa parte del contesto mentale di cui ognuno è portatore, ma può anche metterne in evidenza gli eventuali punti di attrito con la realtà e fornire possibilità di cambiamento eventuale.

Nella comunicazione linguistica il contesto mentale del locutore e dell'interlocutore sono normalmente diversi, e così quello del docente e dell'apprendente. Sono le competenze inter-culturali e inter-dialogiche che rendono possibile il superamento di questa oggettiva difficoltà, ma può anche essere utile il ricorso a un linguaggio il più possibile comune. A questo scopo, il *Quadro* offre lo strumento, per il quale gode della maggiore notorietà, dei descrittori di competenze, strutturati in livelli. Il *Quadro* stesso avverte della inevitabile semplificazione che un approccio del genere comporta rispetto alla complessità dell'apprendimento. “Qualsiasi tentativo di definire dei “livelli di competenza è in una certa misura arbitrario”; infatti “Non esistono due individui che abbiano esattamente le stesse competenze o che le sviluppino nello stesso modo”, ma precisa che si tratta di una “mappa dello spazio di apprendimento” (*Quadro* 2002: 21). Una mappa del genere è utile per agevolare l'individuazione di obiettivi, anche circoscritti, che permettano di lavorare su competenze parziali.

Competenze parziali e modularità

Il *Quadro* è in primo luogo uno strumento duttile, che manifesta questa sua caratteristica in un'apparente ripetitività, che va intesa invece come esemplificazione di complessità. Nel *Quadro* è possibile percepire una fitta rete di legami multidirezionali, tessuti tra un capitolo (e un paragrafo) e l'altro, tra i vari concetti, tra le possibilità che dagli autori vengono proposte e lasciate aperte all'utenza. D'altra parte, l'invito alla consapevolezza conduce in modo consequenziale al piano del “saper apprendere” (14), la cui definizione è posta all'inizio del capitolo 5.1.4 : “consiste nella capacità di osservare e partecipare a nuove esperienze e di integrare nuove conoscenze con quelle esistenti, all'occorrenza modificandole” (*Quadro* 2002: 31-37). Il “saper apprendere” è considerata una delle quattro competenze generali, quella che in sostanza comprende le altre tre: “sapere” (conoscenze empiriche e accademiche), “saper fare” (intreccio di conoscenze e di automatismi proceduralizzati), “saper essere” (insieme di caratteristiche e atteggiamenti individuali e identitari, considerati in modo dinamico e anche interculturale). Secondo gli autori del *Quadro* può anche essere intesa come disponibilità alla scoperta dell'alterità (15).

Per il *Quadro*, se le quattro competenze generali sono “relative ad azioni di qualsiasi tipo”, la competenza linguistica-comunicativa è invece collegata

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del “*Quadro* Comune Europeo di Riferimento per le Lingue”.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

alle azioni linguistiche e può anche essere considerata come un intreccio di competenze parziali.

Una competenza parziale può essere definita come una padronanza limitata o settoriale di una lingua sulla quale ci si può soffermare nel processo di insegnamento/apprendimento, ponendola come oggetto di obiettivi ristretti e particolari. Per il *Quadro* contribuisce comunque ad arricchire la competenza linguistica generale, e quella plurilingue in particolare, in quanto va considerata parte di una competenza "multipla", che, per ogni individuo, è frutto irripetibile dell'interazione positiva delle sue competenze parziali, acquisite anche in lingue diverse. Gli studi di neurolinguistica confermano questa idea, in quanto si è dimostrato che nel cervello le diverse abilità linguistiche vengono rappresentate non in modo unitario, come con le pennellate di un pittore, ma modulare, dove ogni modulo è circoscritto in una zona precisa: ad esempio, con molta semplificazione vi è l'area cerebrale deputata alla comprensione e quella necessaria per la produzione linguistica orali, ma ve n'è altre per la scrittura e così via (Fabbro 1996; Aglioti e Fabbro 2006). Da tutto questo ci si può sentire incoraggiati a sperimentare, se pur con molta cautela, nuove strade nella didattica non solo delle lingue straniere, dove il rinnovamento delle tecniche e delle metodologie didattiche è avviato da decenni, non solo della lingua nazionale come L2, ma della L1 e delle lingue classiche, in quanto lo studio linguistico della L1 contribuisce alla armonizzazione delle diverse competenze parziali e quello delle lingue classiche concorre allo sviluppo di almeno una competenza parziale: la comprensione dei testi scritti. Tra l'altro, per quanto riguarda la comprensione dei testi scritti in L1, si possono trovare forti convergenze col concetto di "reading literacy" che funge da base del sistema di valutazione PISA-OECD (16).

Si tratta, in poche parole, di esperire modalità di trasferimento efficace e nello stesso tempo creativo di competenze parziali, sperimentando modalità di educazione linguistica (per esempio, per quanto riguarda il latino, la comprensione dei testi) che accostino il metodo esplicito all'implicito e all'acquisizione/apprendimento di strategie. Tale impostazione corrisponde anche alle indicazioni del *Quadro*, che nel cap. 8 suggerisce ad esempio di creare soluzioni "modulari" di apprendimento e valutazione, differenziando criteri e metodi. Nel cap. 8.4.3 il *Quadro* si riferisce esplicitamente a "brevi moduli interdisciplinari che riguardino le diverse lingue previste nel curriculum scolastico", intendendo il curriculum scolastico come "parte di un curriculum molto più ampio" (*Quadro* 2002: 8.4.1), che riguarda l'apprendimento pre-, post- ed extra-scolastico.

Un approccio del genere è senz'altro debitore alle teorie della complessità, dell'auto-organizzazione e dell'apprendimento implicito, su cui molto ci sarebbe ancora da dire, e che, lo si comprende intuitivamente, hanno molto a che fare l'una con l'altra, ma soprattutto con la bellezza e il mistero dell'apprendimento, che è una di quelle realtà oggettive, di cui si può parlare e

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

discutere, ma che si sa che è bello anche semplicemente contemplare in silenzio, quando accade.

NOTE:

1. Council of Europe. 2002 (ed.it). Da questo momento per indicarlo si userà la dicitura "Quadro".
2. La natura di questo contributo mi costringe qui ad una genericità che comunque ha alle spalle piena consapevolezza della complessità dei fenomeni a cui mi riferisco. Riterrei inoltre utile, ma non è la sede, discutere sul ruolo che l'italiano come L1 assume nell'educazione linguistica degli stranieri e dei loro figli, proprio in quanto essi lo acquisiscono/apprendono come L2, in modo non privo di connessioni sia con le varietà linguistiche locali e dialettali sia, se inseriti nella struttura scolastica liceale, con le lingue classiche, che si trovano a dover affrontare nel loro percorso di studi.
3. Il *Quadro* ne è interamente permeato, ma si vedano soprattutto l'introduzione e il primo capitolo. Del resto le politiche di educazione linguistica del Consiglio d'Europa, da oltre cinquanta anni, promuovono la diversità linguistica e culturale come uno dei cardini per lo sviluppo dell'Europa stessa, dichiaratamente non solo sul piano utilitaristico, ma come promozione di valori di consapevolezza e di rispetto della diversità. Si veda: Beacco e Byram, 2003: 32-36; Council of Europe. 2006. Si veda: Simone, 2002. È interessante il fatto che sia un linguista l'autore di questo libro: le possibilità del *Quadro* non si esauriscono intorno alla riflessione strettamente linguistica e disciplinare, ma possono, se affiancate ad altre direzioni della didattica, della pedagogia e delle scienze umane, realmente aprirsi ad un'analisi ben più ampia, che riguardi l'apprendimento tout court.
4. Si veda: Simone, 2002. È interessante il fatto che sia un linguista l'autore di questo libro: le possibilità del *Quadro* non si esauriscono intorno alla riflessione strettamente linguistica e disciplinare, ma possono, se affiancate ad altre direzioni della didattica, della pedagogia e delle scienze umane, realmente aprirsi ad un'analisi ben più ampia, che riguardi l'apprendimento tout court.
5. Per un'analisi del concetto di plurilinguismo, si veda: *Council of Europe*, 2002: 5-7 e 163-166; Beacco e Byram, 2003: 36-40; Nimis, 2006: 23-25.
6. Oltre al *Quadro*, la Guida per lo sviluppo delle Politiche di Educazione Linguistica in Europa (Language Policy Division of Strasbourg) afferma chiaramente l'importanza del ruolo di tutte le lingue, compresa la lingua madre o la L1, nella formazione linguistica di un individuo. Beacco e Byram 2003.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

7. Non è questa la sede per approfondire il discorso, che comunque credo si possa sintetizzare nell'integrazione di ciò che è distinto e nell'armonizzazione degli opposti, grazie ad un'attenzione consapevole, ma non necessariamente finalizzata all'azione (mi piace definirla "meta-cognitiva") verso processi come l'auto-organizzazione dei fenomeni complessi e la creatività. Si veda: Zanarini 1990; Bateson 1994; Morin 2000 e 2001; Sclavi 2000; Albarea 2001 e 2006; Almacolle Missio, Zanini, 2005; per la neurolinguistica: Fabbro 1996 e 2004.
8. Se Colombo (2007) lamenta la mancanza nell'educazione linguistica dell'italiano, di un documento affine al *Quadro*, i suoi autori e i suoi studiosi e interpreti affermano a chiare lettere che il *Quadro* stesso costituisce una base per riflettere sulla natura della lingua e della comunicazione e sui processi di apprendimento/insegnamento, nonché per elaborare programmi, curricula, esami, libri di testo. Esplicitamente, al Convegno di Venezia sul *Quadro* nel 2004, il prof. Trim, uno dei più importanti artefici di questo documento, a cui lavora dagli anni '70, ha dichiarato che il *Quadro* è aperto ad uno studio applicativo anche nelle varie lingue madri e in quelle classiche. Il *Quadro* per Trim (2004) lascia ai docenti, insieme ai discenti, agli autori dei libri di testo, in una parola ai suoi "utenti", il compito di esercitare la libertà di interpretarlo e applicarlo, secondo le differenti possibilità che esistono per differenti situazioni: tutte le possibilità sono quindi valide, purché siano razionali e aperte mentalmente.
9. La "scivolosità" della questione è data soprattutto dalla numerosità delle definizioni e degli approcci al concetto di competenza, a volte tecnicistici, a volte molto estesi. In ogni caso, la vastità delle definizioni nella didattica si orienta intorno al concetto di "saper fare" in una situazione o in un contesto determinati e in vista di precisi obiettivi, utilizzando il "sapere", le conoscenze dichiarative; qualche definizione (si veda la successiva nota 15) mette in evidenza come effetto di una competenza lo sviluppo delle conoscenze e del potenziale del soggetto.
10. All'interno del liceo Marinelli di Udine, nell'anno scolastico 2003-2004 si è costituito il gruppo "Rahmen", configurandosi come "gruppo di studio con finalità di ricerca e di produzione di materiali nel campo dell'educazione linguistica" (dal Piano dell'Offerta Formativa del Liceo G. Marinelli). Durante il primo anno di attività si è analizzato il *Quadro*, e se ne è prodotta una mappa concettuale, che rappresenta sia un "chunking" analogico per il lavoro svolto che un canovaccio per il lavoro futuro di ricerca, in un'ottica flessibile e modulare, che è tra l'altro quella del *Quadro*. L'intenzione del gruppo è di procedere con un'attività di ricerca impostata in modo plurilinguistico e transdisciplinare (e quindi interdipartimentale) rivolta anche all'esterno del Liceo. Giovanni Nimis è l'ideatore, il promotore e il coordinatore del gruppo.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

11. Esito pratico di queste assunzioni teoriche sono stati in particolare due progetti didattici, uno condotto in classe e uno pomeridiano, facoltativo ed extra-curricolare. Il primo ha fatto riferimento anche alla metodologia e alle tecniche CLIL, il secondo ha proposto direttamente un'interazione sperimentale tra due lingue obiettivo: il latino e l'inglese. Per il primo si veda Travaglini, 2005. Il lavoro è stato premiato a livello nazionale. Per il secondo si veda Travaglini, 2007.
12. Non è il caso di approfondire qui le attribuzioni causali possibili di queste ed altre disfunzioni nell'apprendimento: per esemplificare, basti pensare ai fattori ambientali e socio-culturali.
13. L'idea per esempio che al triennio liceale non occorra insegnare/imparare la lingua italiana, può dipendere dal convincimento, anche esperienziale, che i discenti la conoscono già. Ma a che livello? E su che dati si fonda questo convincimento? O ancora l'idea che il latino sia una lingua morta può agire sulla motivazione inconscia, sia del docente che del discente. La questione è evidentemente di un'importanza didattica centrale anche per altre materie scolastiche. Si veda, per un approfondimento generale, Pérez-Tello et al., 2005.
14. Quadro, 2002, capp. 2.1.1 ("Le competenze generali di un individuo"), 5.1.3 e 5.1.4.
15. Quadro, 2002, capp. 5.1.3, punto n.1.
16. La *Reading Literacy* è così definita all'interno del Programma PISA: "la capacità del soggetto di comprendere, usare e analizzare testi scritti in modo da realizzare i suoi obiettivi personali, sviluppare le sue conoscenze e potenzialità, partecipare attivamente alla vita sociale". Per ulteriori informazioni su P.I.S.A. si veda: Croce, 2002 (da qui è tratta la definizione in italiano); Bottani 2002; Cenerini 2004; OECD 2004, 2006 e 2007.

BIBLIOGRAFIA:

- Aglioti, S. M. e Fabbro, F. 2006. *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Albarea, R., Burelli, A. e Zoletto, D. 2001. *Aspetti della complessità in educazione*. Udine: Kappa Vu.
- Albarea, R. 2006. *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*. in R. Albarea e A. Burelli (a cura di).
- Albarea, R. e Burelli, A. (a cura di) 2006, *Sostenibilità in educazione*. Udine: Forum editrice.
- Almacolle, F., Missio, V. e Zanini, L. 2005, *Sviluppo delle competenze: prepararsi al futuro. Metamorfosi, un programma per il potenziamento delle abilità cognitive-emotive*. Milano: Franco Angeli.
- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Bateson, G. 1984. *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bialystok, E. 1990. *Un modello teorico dell'apprendimento di una seconda lingua* in P. Giunchi (a cura di).
- Beacco, J. C. e Byram, M. 2003. *Guide pour l'elaboration des politiques linguistiques educatives en Europe. De la diversite linguistique a l'education plurilingue*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe.
<http://www.auf.org/docs/1/pol-ling-edu-2003-07.pdf>
- Bortoluzzi, M. 2003. *Language Learning Approaches and Some Aspects of the Partnership Model*. In Riem, A. and Albarea, R. (a cura di): 159-175.
- Bortoluzzi, M. 2006. *Sharing Reflection and Awareness: Learning to Teach English as a Foreign Language*. Udine: Forum editrice.
- Boscolo, P. 1997. *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET Libreria.
- Bottani, N. 2002. *Le competenze scolastiche dei quindicenni*. Il Mulino, 51/2: 293-296.
- Calzetti, M. T. 2004. *Sulla via verso una Cittadinanza Europea: il ruolo dell'apprendimento delle lingue straniere per lo sviluppo di una identità europea*.
http://www.lend.it/old/documenti/riformatti/art_per%20voi_goethe120304.rtf
- Cardona, M. 2001. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Cenerini, A. 2004. *Competenze e curricoli: DeSeCo e le tendenze internazionali*.
http://ospitiweb.indire.it/adi/Competenze/Cenerini_ok/cenercomp_frame.htm
- Citti, V. e Margiotta, U. (a cura di) 1986. *Insegnare l'antico*. Foggia: Atlantica Editrice.
- Colombo, A. – D'Alfonso, R. – Pinotti, M. 2001. *Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare*. Firenze: La Nuova Italia
- Colombo, A. 2007, *Un'opinione sulle competenze*.
<http://www.giscel.org/Competenze.htm>. Consultato luglio 2007.
- Coonan, C. M. 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Cornoldi, C. 1995. *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corno, D. (a cura di) 2005 (1a ed. 2000). *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*. Milano: RCS Libri – La Nuova Italia
- Council of Europe. 2002 (ed. it.). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano: La Nuova Italia.
- Council of Europe. 2006. *Plurilingual Education in Europe. 50 Years of international co-operation*. Strasbourg.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_EN.pdf
- Croce, C. 2002. *Finalità e struttura del programma OCSE-PISA*.
<http://www.treccani.it/site/Scuola/Osservatorio/pisa/croce.htm#BIB>
- Danesi, M. 1998. *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Edizioni Guerra.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A. e Zamperlin, C. 2001. *Psicologia cognitiva e apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Eisler, R. 2006. (1st ed. 1987). *Il calice e la spada*. Milano: 2006.
- Ellis, N.C. (a cura di) 1994. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Fabbro, F. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Casa Editrice Astrolabio.
- Fabbro, F. 2004. *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Casa Editrice Astrolabio.
- Flocchini, N. 1999. *Insegnare latino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner, H. 1987. *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Giordano Rampioni, A. 1998. *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*. Bologna: Patron Editore.
- Giunchi P. (a cura di). 1990. *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Ianes, D. (a cura di) 1996. *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*. Trento: Erickson.
- Krashen, S. D. 1990. *Il ruolo della grammatica* in P. Giunchi (a cura di).
- Krashen, S. D. 1994. *The Input Hypothesis and Its Rivals*, in Ellis N.C. (a cura di).
- Mezzadri, M. 2004. *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra Edizioni
- Morin, E. 2000. *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. 2005. *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per una democrazia cognitiva*. Roma: Edup.
- Naranjo, C. 2005. *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo. Per un'educazione salvifica*. Udine: Forum.
- Naranjo, C. 2007. *La civiltà, un male curabile*. Milano: Franco Angeli.
- Nimis, G. 2006. Il "QCERL" per una gestione razionale della complessità, *Lend. Lingua e nuova didattica* 35/3: 20-26
- O.E.C.D. 2004. *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*.
http://www.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1,00.html
- O.E.C.D. 2006. *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: a Framework for PISA 2006*.
http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_32252351_32236173_37462369_1_1_1,00.html#HTO.
- O,E.C.D. 2007. *PISA – The OECD Programme For International Student Assessment*.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>
- Ørberg, H. H. 2003. *Lingua latina per se illustrata*. Montella: Accademia Vivarium Novum.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Pérez-Tello, S. – Antonietti, A. – Sempio, O. – Marchetti, A. 2005. *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*. Roma: Carocci.
- Piazzì, F. (ed.) 1997. *Didattica breve – materiali 4. Latino*. Bologna: I.R.R.S.A.E. – E.R.
- Piazzì, F. 1993. *La didattica breve del latino*. Bologna: Cappelli Editore.
- Pieri, M. P. 2005. *Didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*. Roma: Carocci.
- Pittàno, G. 1978. *Didattica del latino*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondatori.
- Riem, A. e Albarea, R. (a cura di). 2003. *The Art of Partnership. Essays on Literature, Culture, Language and Education towards a Cooperative Paradigm*. Udine: Forum editrice
- Rivers W. 1990. *Regole, modelli e creatività*, in P. Giunchi (a cura di)
- Sclavi, M. 2000. *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Le Vespe.
- Simone, R. 2002. *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- Stupazzini, L. 1986. *Obiettivi e metodi per il triennio*, in Citti, V e Margiotta, U (a cura di).
- Titone, R. 1986. *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Traina, A. e Bernardi Perini, G. 1977. *Propedeutica al latino universitario*. Bologna: Patron Editore.
- Travaglini, C. 2005. *Dal dire al fare intorno alla Tavola Rotonda. La progettazione e la valutazione di un'esperienza CLIL. Descrizione dell'esperienza*. <http://gold.indire.it/nazionale/regionale/friuli/index.htm>
- e <http://gold.indire.it/datafiles/BDPGOLD00000000001F02ED/Sintesi%20esperienza%20CLIL.%20Dal%20dire%20al%20fare.doc>. Consultato luglio 2007
- Travaglini, C. 2007. Latin through English & English through Latin. Un esempio di sperimentazione plurilinguistica extra-curricolare. *LEND: lingua e nuova didattica* 36/3 : 30-40.
- Trim, J.L.M. 2004. Comunicazione al Convegno *Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Una proposta per la didattica del quotidiano*, Venezia, Auditorium di S. Margherita, 10 novembre 2004.
- Varisco, B. M. 2004. *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Zanarini, G. 1990. *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*. Milano: Guerini e Associati.

WEBLIOGRAFIA:

http://ospitiweb.indire.it/adi/Competenze/Cenerini_ok/cenercomp_frame.htm

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

http://ospitiweb.indire.it/adi/pisa/pisa_frame.htm
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage
<http://www.giscel.org>
<http://www.oecd.org>
http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

Costanza Travaglini è docente di Lingue e Letteratura italiana e latina, ha pubblicato nel campo della storia dell'arte e in quello della didattica e delle teorie dell'apprendimento. Tra i suoi interessi, oltre alle arti, letteratura musica e teatro in particolare, vi sono le teorie sulla creatività, sull'interculturalità e studi sulla personalità.

costanza.travaglini@libero.it

Giovanni Nimis

Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Abstract I: In this paper I explore the following issues concerning the foreign language learning/teaching process: implicit and explicit learning/teaching, and teachers/students awareness of teaching/learning strategies, in the light of the *Common European Framework of Reference for Languages*. These issues are seen as lying at the basis of integrated teaching approaches and methods devised to cope with the complexity of foreign language teaching in the post-puberal period.

Abstract II: In questo articolo vengono presi in considerazione i seguenti fattori caratterizzanti il processo di apprendimento/insegnamento di una lingua straniera: apprendimento/insegnamento implicito ed esplicito, nonché consapevolezza degli insegnanti e degli apprendenti riguardo alle strategie di insegnamento/apprendimento, alla luce delle indicazioni fornite dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. I fattori sopramenzionati vengono intesi come centrali ad approcci e metodi didattici integrati che intendano affrontare la complessità dell'insegnamento di una lingua straniera nel periodo post-puberale.

Uno dei grandi meriti del *Quadro* (2002) (1), oltre a quello noto, di aver fissato chiari descrittori di livelli di competenze, è quello di stimolare nel lettore processi di consapevolezza rispetto alle modalità e finalità dell'apprendimento/insegnamento linguistico. Un altro aspetto interessante di questo importante documento è la particolare rilevanza che in esso viene data alle conoscenze dichiarative possedute e messe in atto da colui che apprende ed usa una lingua. Qui il termine conoscenze non è limitato alle conoscenze metalinguistiche, ma a quelle generali, "del mondo", che influenzano i processi di decodificazione e di uso di un sistema linguistico. A tale proposito risulta

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

anche interessante l'accento posto dal *Quadro* sul concetto di plurilinguismo (2). Nelle pagine che seguono ci si focalizzerà sugli aspetti sopramenzionati, cercando di sottolineare come, in età post-puberale, essi diventino centrali nell'insegnamento/apprendimento di una o più lingue straniere. Dal momento che questi aspetti sono fortemente correlati uno all'altro e coinvolgono anche il delicato problema riguardante il dibattito storico sulla divisione tra acquisizione e apprendimento delle lingue, la discussione dell'argomento non seguirà un andamento lineare, ma cercherà di affrontare il problema in forma radiale, partendo da quello che qui viene posto come concetto centrale del processo di apprendimento/insegnamento delle lingue: il plurilinguismo.

Mentre nell'apprendimento della lingua madre ci si confronta con un sistema linguistico solo, nell'apprendimento di una lingua straniera una persona ha a che fare con due lingue. Questa osservazione può sembrare banale, ma molto spesso, nell'insegnamento di una lingua straniera, ci si dimentica che nella mente dell'apprendente convivono due (o più) lingue e che questo fatto, come fa notare Cook (1994), non è di poca rilevanza nell'influenzare sia lo sviluppo che l'uso di tali lingue.

Il dibattito sull'apprendimento esplicito e implicito delle lingue si è spesso soffermato sulla relazione esistente tra le conoscenze di più lingue (3). Esse vengono apprese e rappresentate in forma separata o tra i vari sistemi linguistici esistono delle relazioni costanti che operano anche al di fuori della consapevolezza del soggetto? E ancora, può un insegnante agire a livello strategico e facilitare così l'acquisizione linguistica con modalità di istruzione che facciano leva su: a) le conoscenze (non necessariamente consce) del sistema linguistico acquisito o appreso in lingua madre o in altre lingue, b) le "conoscenze del mondo" e l'apparato concettuale in possesso di un apprendente?

Il *Quadro* pone il concetto di plurilinguismo al centro del suo interesse e accetta l'idea che ci sia una possibilità di interfaccia tra sistemi linguistici codificati nella mente di un soggetto (*Quadro*: 5, 55, 164, 205). Ciononostante, la natura del documento non consente un approfondimento della natura e della dimensione di tale interfaccia. Il *Quadro* non definisce, infatti, se tali relazioni tra le lingue avvengano più a livello lessicale/semantico o a livello morfosintattico.

Bialystok (1994), in un saggio in cui tenta di superare la dicotomia tra apprendimento esplicito e implicito, dà un contributo interessante alla risoluzione del problema, rifacendosi a teorie mentaliste (4). Secondo questa autrice esiste una stretta interrelazione a vari livelli tra principi, parametri, conoscenza del mondo, lessico e pragmatica, che gioca a favore di un'interfaccia tra diversi sistemi linguistici e concettuali che convivono nella mente di un apprendente. In questo senso, seppur riferendosi a soggetti monolingui, si esprime anche Chomsky:

"A fuller account of knowledge of language will consider the interactions of grammar and other systems, specifically, the system of conceptual structures and pragmatic competence, and perhaps others, for example,

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

systems of knowledge and belief that enter into what we might call 'common sense understanding' of the world. These systems and their interactions also arise from a primitive basis, part of an innate endowment that defines 'the human essence.'" (Chomsky 2005: 92).

La natura di questo articolo non ci permette di entrare in forma dettagliata nel merito del dibattito, spesso controverso, sulle modalità di apprendimento della lingua, ma vale la pena sottolineare come sia la teoria chomskyana della *Universal Grammar* che le nuove scoperte nel campo della neurolinguistica, sebbene nate all'interno di scuole di pensiero e di ricerca profondamente diverse tra loro (5), sembrano dare credito al fatto che l'esposizione all'input possa essere considerata una condizione necessaria per l'acquisizione linguistica. Rimane comunque aperto e oggetto di dibattito il problema se tale condizione sia anche sufficiente (6). Infatti, come fa notare Ellis, N. (1994b), non si è riusciti a dimostrare pienamente se l'acquisizione di una lingua attraverso l'esposizione a un input comprensibile sia realmente implicita e se sia del tutto al di fuori della consapevolezza di un soggetto o se, nella trasformazione e assimilazione dell'input, intervengano invece processi cognitivi di tipo esplicito. Nel modello proposto da R. Ellis (1994), ad esempio, fattori, quali l'attenzione e la capacità di operare confronti tra il sistema di interlingua interiorizzato e gli elementi presenti nell'*input*, giocano un ruolo determinante nell'*intake* linguistico.

D'altro canto, Chomsky (2005, prima edizione in inglese 1980) ipotizza che la "conoscenza" dei principi, dei parametri e delle regole generali che guidano l'acquisizione e l'uso della lingua madre siano inaccessibili alla consapevolezza. Chomsky propone di sostituire il termine "to know", che nell'uso comune implica un certo grado di coscienza, con il verbo "to cognize", suggerendo che quest'ultimo è più appropriato per descrivere una "conoscenza inconscia" delle regole e delle rappresentazioni mentali che sovrintendono e guidano l'acquisizione linguistica attraverso l'interazione con i processi esperienziali che caratterizzano la "crescita" di un sistema linguistico nei bambini.

Seguendo questa riflessione e adattandola, un po' forzatamente rispetto alla teoria originale di Chomsky, all'ambito della glottodidattica, si è tentati di ipotizzare, come hanno fatto Cook (1994) e Rutheford (1994), che, fino a un certo punto, queste conoscenze inconsce e i processi di acquisizione ad esse legate, possano giocare un ruolo anche nell'acquisizione/apprendimento di una lingua straniera.

Questa ipotesi, affiancata dalle indagini effettuate in un campo di ricerca diverso, di tipo empirico, quale quello della neurolinguistica, permetterebbe una armonizzazione di processi e percorsi espliciti ed impliciti nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera in fase post-puberale, qualora si accetti l'idea che anche in questa fascia di età sia possibile, in una certa misura, apprendere una lingua anche in forma implicita. In sintesi: le caratteristiche psico-fisiche degli apprendenti nella scuola secondaria, ancora dotati di plasticità mentale, rendono plausibili le ipotesi che:

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- a) anche in questa fascia di età post-puberale sia possibile acquisire lingua in forma implicita,
- b) che tale acquisizione possa essere affiancata e supportata da modalità di apprendimento/insegnamento esplicito, come suggerito dal modello di Ellis R. (1994),
- c) che le ipotesi "a" e "b" non siano in contraddizione l'una con l'altra, ma si armonizzino per andare incontro a caratteristiche intrinseche dei discenti, legate alla loro fase di sviluppo e crescita psico-cognitiva.

Tentare di costruire teorie dell'acquisizione/apprendimento basate sulla tesi che ipotizza un'interfaccia (Ellis, R. 1994) o un'integrazione tra sistemi e modelli impliciti ed espliciti nell'apprendimento di una lingua (Bialystok 1990, 1994; Cook 1994, 2002; Paradis 1994) può essere di grande utilità pratica nella scelta e nell'implementazione di approcci, metodi e tecniche atti a facilitare la crescita/apprendimento di una o più lingue straniere in un soggetto. Tali teorie, inoltre, presentano il vantaggio di permettere un libero gioco dei diversi stili cognitivi dei discenti e salvaguardano dai rischi di applicazione di metodi riduzionistici, quale quello grammaticale tout court, che possono limitare la crescita e lo sviluppo della competenza linguistica nei discenti, proprio perché non tengono conto delle interrelazioni esistenti fra vari sistemi linguistici e cognitivi che rendono possibile un'acquisizione/apprendimento organico della lingua.

Anche un'analisi dei processi della memoria sembra indirizzare verso una visione complessa dell'acquisizione linguistica, che coinvolge vari sottosistemi di tipo cognitivo, procedurale ed emozionale (Baddeley 1998, Cardona 2001, Fabbro 1996). Come faceva già notare Earl Stevick (1976), l'elemento linguistico, per fissarsi e integrarsi nella memoria a lungo termine, necessita di una rielaborazione cognitiva che coinvolge strati profondi della personalità, compreso il livello emotivo. Questo è particolarmente vero per la memorizzazione dei sostantivi (memoria dichiarativa), mentre molti neurolinguisti ritengono che la morfosintassi, specie le parole di classe chiusa, la pronuncia e la prosodia si fissino a livello della memoria procedurale (7).

Ora, se la memoria può essere definita come un meccanismo di sopravvivenza e di adattamento all'ambiente, ne deriva che l'essere umano, a causa della complessità che lo caratterizza, apprende, usa e crea lingua non solo per comunicare messaggi più o meno semplici con i suoi simili, ma anche e soprattutto prima per comprendere sé e il mondo che lo circonda e poi per riflettere sulla propria esperienza. L'insegnamento di una o più lingue straniere in fase adolescenziale non può non tener conto di questo aspetto e deve attuarsi in pieno accordo con le esigenze cognitive ed intellettuali degli allievi. Ne consegue che un modello che descrive l'apprendimento di una lingua come processo integrato che coinvolge le conoscenze dichiarative, la capacità di concettualizzazione, parametri linguistici preesistenti (in forma innata - U.G. - o in forma acquisita tramite l'apprendimento della lingua madre o l'apprendimento pregresso di altre lingue), nonché la capacità di acquisizione implicita, risulta

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

funzionale e appropriato all'insegnamento/apprendimento linguistico nella scuola superiore.

In questo senso sembra esprimersi anche il *Quadro* quando sottolinea che "l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono." (*Quadro*: 5).

Se, come insiste giustamente Fabbro (2004), per un bambino è facile acquisire una lingua in forma spontanea, senza chiedersi molti perché, solo per il piacere di giocare con la lingua e di scoprire il mondo, nell'adolescente questo processo "spontaneo" viene spesso frenato dalla tendenza tipica del periodo post-puberale a chiedersi il perché delle cose, a cercare di risolvere problemi complessi, a usare il linguaggio per esprimere il proprio pensiero in modo sempre più concettuale e articolato. Questo mutamento nei confronti del mondo e di sé coinvolge anche l'apprendimento e l'uso di una lingua. La linearità del processo di acquisizione ed uso, sia della lingua madre che della lingua straniera che caratterizza i primi stadi della "filiera dell'apprendimento" (8) fino all'età puberale, sembra subire un cambiamento drammatico e l'acquisizione implicita della lingua viene contaminata, per così dire, da processi cognitivi di ordine superiore che coinvolgono, in forma più o meno esplicita, elementi di attenzione, deduzione, inferenza, comparazione, controllo. È come se i discenti scoprissero un mondo nuovo: il mondo dei concetti, del calcolo, del *problem solving*. Le conoscenze dichiarative attirano notevolmente la loro attenzione e così anche i tipi di apprendimento più formali (tale tendenza è ulteriormente rafforzata dal contesto formale di apprendimento, che fino ad ora nella scuola ha privilegiato le conoscenze rispetto alle competenze), a scapito delle abilità procedurali che, al contrario delle prime, sembrano non coinvolgere attività cognitive di ordine superiore. Dall'acquisizione linguistica in forma implicita si può correre il rischio di spostarsi esageratamente verso il versante dell'apprendimento esplicito, fino, talvolta, a scivolare nell'ingannevole idea che un approccio deduttivo grammaticale possa imbrigliare la complessità della lingua e fornire una risposta adeguata alle esigenze di chiarezza dei discenti. Il *Quadro*, ancora una volta, ci giunge in aiuto per uscire da questo potenziale paradosso, invitando sia chi insegna che chi apprende una lingua ad avviarsi lungo un percorso di consapevolezza che conduca ad una visione globale, tale da permettere uno sguardo d'insieme al processo di apprendimento/insegnamento, di tipo sia implicito che esplicito, della lingua intesa come un sistema complesso.

Alla luce della riflessione condotta fin qui, si suggerisce, come pista di lavoro da parte di un insegnante, un'analisi degli aspetti che possono venire ancora appresi in forma implicita e di quegli aspetti che, al contrario, possono o devono essere portati sotto un controllo esplicito, nonché una riflessione

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

riguardo al ruolo che istruzioni esplicite possono avere nel facilitare percorsi di apprendimento implicito. Ritengo che la semplice consapevolezza di queste problematiche da parte di un insegnante, possa influenzare fortemente la sua didattica in termini di chiarezza e di risultati. Alcune delle azioni pratiche a livello didattico, a solo titolo di esempio, potrebbero rientrare in queste tipologie di azione:

- facilitazione dell'interfaccia tra le lingue, facendo ad esempio notare le affinità linguistiche tra lingua madre e le altre lingue oggetto di apprendimento;
- favorire percorsi di apprendimento implicito con l'applicazione di approcci, metodi e tecniche didattiche appropriate (approccio comunicativo, Task-Based Learning, esposizione a input comprensibile, attività olistiche atte a creare ambienti di apprendimento sereni, lavoro su "zone prossimali di sviluppo" ecc.);
- costruzione di mappe linguistico-concettuali per analizzare i sistemi linguistici oggetto di apprendimento/acquisizione (in questo tipo di attività inserirei anche lo studio della grammatica, intesa come analisi di un sistema linguistico e non in termini prescrittivi);
- lettura e analisi di contesti d'uso della lingua;
- creazione, tramite strumenti adeguati (test, liste di indicatori, portfolio ecc) di attività di autovalutazione delle competenze e di riflessione riguardo ai mezzi e modi per migliorarle;
- invito alla consapevolezza, tramite esercizi adeguati, del ruolo che la "conoscenza del mondo" gioca nella comprensione e nell'uso delle lingue attraverso processi *top-down*.

Uno dei nodi della glottodidattica è quello di stabilire dove si debba indirizzare l'attenzione critica dei discenti. Alcuni metodi, quale quello grammaticale-traduttivo, ad esempio, guidano l'attenzione e l'analisi degli allievi sulla forma della lingua. Questo stimola e favorisce processi di apprendimento che coinvolgono la memoria esplicita, non quella implicita. Per favorire processi impliciti negli adolescenti è necessario spostare il *focus* dell'attenzione sul messaggio e sui concetti, distogliendo gli allievi dalla forma in fase di acquisizione. Gli aspetti legati alla forma (riflessione metalinguistica) possono venire analizzati in seguito, come avviene nel metodo TBL (*Task-Based Learning*) (Willis 1996).

Un altro modo per facilitare processi di apprendimento implicito in adolescenti e adulti, è quello di condividere, assieme agli allievi, un certo grado di consapevolezza riguardo alla possibilità di acquisire una lingua straniera in forma implicita. Al bisogno di chiarezza e razionalità insito in molti adolescenti ed adulti, si può dare risposta fornendo loro validi strumenti per monitorare i propri progressi a media-lunga scadenza. Dato che l'apprendimento implicito è un processo lento e graduale, nella maggior parte dei casi gli allievi non si rendono conto dei loro progressi. I livelli di competenza descritti nel *Quadro* possono svolgere questo compito. Gli allievi, tramite test di autovalutazione, il portfolio delle lingue (PEL) (*Quadro*: 25, 213) e altri strumenti, possono venire

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

istruiti esplicitamente a gestire, in forma metacognitiva, processi di acquisizione implicita, attuati anche tramite azioni di autoistruzione (lettura di testi di difficoltà graduata, ascolti, utilizzo di materiale multimediale ecc.).

Considerato che, come accennato sopra, in età post-puberale gli allievi vengono attratti dalle conoscenze dichiarative, un insegnante, come avviene nel CLIL - *Content and Language Integrated Learning* - (Coonan 2002, Serragiotto 2003) può stimolare la motivazione ad apprendere nozioni e concetti direttamente tramite l'utilizzo della lingua. In questo modo l'allievo pratica e apprende implicitamente la lingua, mosso dalla motivazione di soddisfare esigenze di tipo cognitivo e culturale. Se gli argomenti oggetto di studio vengono discussi in classe, ci sarà l'opportunità di rendere più "vivo" ed emozionante questo tipo di apprendimento. Maggiore è la motivazione, maggiore sarà il coinvolgimento emotivo che, come fa notare Paradis (1994), gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione linguistica, tramite il coinvolgimento del sistema limbico.

In conclusione possiamo affermare che approcci e metodi tesi allo sviluppo negli apprendenti di reali competenze linguistico-comunicative, si devono basare su una visione globale, non riduzionistica, del processo di apprendimento/insegnamento; in tale visione tutto è collegato con tutto ma, allo stesso tempo, essa non giustifica una mancanza di chiarezza analitica riguardo ai vari processi coinvolti, ma piuttosto la favorisce, mentre attua e promuove, come suggerito dal *Quadro (9)*, la necessaria consapevolezza, in un'ottica sistemica, della complessità del fenomeno.

NOTE:

1. Council of Europe. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: R.C.S. Scuola, La Nuova Italia-Oxford. Da questo momento, per indicarlo si userà la dicitura *Quadro*.
2. Il *Quadro* distingue nettamente il plurilinguismo dal multilinguismo, dove nel primo caso si contempla una integrazione e una relazione tra le lingue, nel secondo, al contrario, un semplice accostamento (*Quadro*: 5). Sempre secondo il *Quadro*, inoltre, una persona che apprende una seconda lingua diviene automaticamente plurilingue (*Quadro*: 55).
3. Per una esauriente carrellata sulle teorie riguardanti l'apprendimento implicito ed esplicito, si veda Ellis, N.C. (a cura di). 1994a.
4. Per una esauriente carrellata sulle teorie riguardanti l'apprendimento implicito ed esplicito, si veda Ellis, N.C. (a cura di). 1994a.
5. L'autrice si riferisce particolarmente al lavoro di Chomsky. Per una visione aggiornata del pensiero di Noam Chomsky, si veda Chomsky, N. 2002.
6. Se Chomsky ipotizza l'esistenza, all'interno della mente, di una FL (*Faculty of Language*) contenente i principi generali del sistema di rappresentazione e di costruzione della lingua (teoria innatista o

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

mentalista) e propone un approccio di tipo "galileiano", che prevede un ampio margine di astrazione e idealizzazione, i neurolinguisti si limitano principalmente ad una analisi dei fenomeni fisici della relazione tra lingua e cervello come appaiono attraverso i dati che emergono da un'analisi sperimentale e clinica. Chomsky (2002) sottolinea come lo studio del linguaggio dal punto di vista delle neuroscienze (rapporto lingua/cervello) debba integrarsi con una teoria linguistica di più ampio respiro.

7. È noto che Krashen, fin dagli anni '80, elaborò una teoria dell'acquisizione linguistica, basata sull'input comprensibile, senza ammettere possibilità di interfaccia tra apprendimento implicito ed esplicito. Si veda anche Krashen, S.D. 1994.
8. Si veda: Paradis, M. 1994: 393-419. Fabbro, F. 1996, 2004. Aglioti e Fabbro 2006.
9. Il termine è tratto da: Mezzadri, M. 2004.

BIBLIOGRAFIA:

- Aglioti, S. M. e Fabbro, F. 2006. *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Almacolle, F., Missio, V., Zanini, L. 2005. *Sviluppo delle competenze: prepararsi al futuro. Metamorfosi, un programma per il potenziamento delle abilità cognitive-emotive*. Milano: Franco Angeli.
- Anderson, J. R. 2000 (2nd ed.). *Learning and Memory: an Integrated Approach*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Baddeley, A. 1998. *Your Memory. A User's Guide*. London: Prion.
- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Bialystok, E. 1994. *Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition*. In Ellis, N. C. (a cura di): 549-569.
- Bialystok, E. 1990. *Un modello teorico dell'apprendimento di una seconda lingua*. In Giunchi, P. (a cura di): 45-59.
- Bortoluzzi, M. 2004. *Sharing Reflection and Awareness: Learning to Teach English as a Foreign Language*. Udine: Forum.
- Cardona, M. 2001. *Il Ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Chomsky, N. 2005 (prima edizione in inglese 1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger Publishers.
- Chomsky, N. 2002. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Claxton, G. 1998. *Il cervello lepre e la mente tartaruga. Pensare di meno per capire di più*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Coonan, C. M. 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Council of Europe. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: R.C.S. Scuola, La Nuova Italia-Oxford.
- Cook, V. J. 1994. *The Metaphor of Access to Universal Grammar in L2 Learning*. In Ellis, N. C. (a cura di): 477-502.
- Cook, V. J. (a cura di). 2002. *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Danesi, M. 1998. *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ellis, N. C. (a cura di). 1994a. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N. 1994b. *Implicit and Explicit Language Learning – An Overview*. In Ellis, N. C. (a cura di): 1-31.
- Ellis, R. 1994. *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*. In Ellis, N. C. (a cura di): 79-114.
- Fabbro, F. 1996. *Il Cervello Bilingue*. Roma: Ubaldini Astrolabio.
- Fabbro, F. 2004. *Neuropedagogia delle lingue, come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Ubaldini Astrolabio.
- Fabbro, F. (a cura di). 2002. *Advances in the Neurolinguistics of Bilingualism. Essays in Honor of Michel Paradis*. Udine: Forum.
- Giunchi, P. (a cura di). 1990. *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Krashen, S. D. 1994. *The Input Hypothesis and its Rivals*. In Ellis, N. C. (a cura di): 45-77.
- Lieury, A. 1996. *La Memoria alla base dell'apprendimento*. Milano: il Saggiatore.
- Mezzadri, M. 2004. *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Nimis, G. 2006. *Il "QCERL" per una gestione razionale della complessità*. Lend, lingua e nuova didattica, anno XXXV/3: 20-26.
- Paradis, M. 1994. *Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA*. In Ellis, N. C. (a cura di): 393-419.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rutheford, W. 1994. *SLA: Universal Grammar and Language Learnability*. In Ellis, N. C. (a cura di): 503-522.
- Scovel, T. 1998. *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Serragiotto, G. 2003. *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Stevick, E. W. 1976. *Memory Meaning & Method. Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Stevick, E. W. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Taeschner, T. (a cura di). 2002. *L'insegnante magica. La lingua straniera nella Scuola dell'infanzia: risultati del progetto "Le avventure di Hocus e Lotus"*. Roma: Edizioni Borla.

Titone, R. (a cura di). 1996. *La personalità bilingue*. Milano: Studi Bompiani.

Travaglini, C. 2007. *Latin through English, English through Latin*. Lend, lingua e nuova didattica. Anno XXXVI/3: 30-40.

Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Yule, G. 1997. *Introduzione alla linguistica*. Bologna: Società editrice il Mulino.

Vygotskij, L. S. 2003. (Prima edizione russa 1934). *Pensiero e Linguaggio*. Bari: Editori Laterza.

WEBLIOGRAFIA:

PEL -Portfolio Europeo delle Lingue

Luciano Mariani website: www.learningpaths.cjb.net

MIUR: www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml

Giovanni Nimis si è laureato in Lingue e Letterature Straniere presso l'Università di Udine, insegna lingua e civiltà inglese al liceo scientifico. Si interessa di didattica, linguistica, letteratura, musica e alpinismo.

giovanni.nimis@libero.it

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Stefano Mercanti**“Which is the Justice, Which is the Thief?” The Politics of Power in Trevor Nunn’s Royal Shakespeare Company Production of “King Lear”.**

Crowning the monumental *Complete Works Festival* of the RSC for the 2007/2008 season, Trevor Nunn’s long-awaited production finally opened on the 31st of June at the Courtyard Theatre (Stratford-Upon-Avon). Nunn’s well-ordered production was applauded by the majority of critics along with its enthusiastic audience who, ever since, have been vividly responding with sold out houses and will more than likely continue to do so during its world tour which will reach London in November at the New London Theatre and will last until the second week of January.

More than 30 years after his first two productions of the play - 1968 and 1976 - Nunn’s new *King Lear* compellingly engages the audience’s sympathies as they are taken into a world ravaged by division, domination and exploitation which resonates even more vigorously when seen against the inhumane violence of our contemporary world scenario. The play’s intrinsic ambiguity, ambivalence and existential atheism finds adequate expression in the 19th century Russian-style setting cleverly designed by Christopher Oram in which a curving, red-plush, heavy-curtained theatrical balcony is seen to gradually decay as the tragedy unfolds, thus achieving a contemporary effect, as of a “great confusion” (3.2.92) brought about by ruthless bourgeois politics. The devastation and war-like atmosphere, which progressively turns the graced palace into a bare stage piled up with barricades and sandbags, is further enriched by the costumes reminiscent of late regency military regimes and aristocratic courts, both visually displaying their iniquitous distinctions of rank, as patriarchal history dictates. In this provocatively transitional setting, capable of accommodating the continuous shifting of oppressive structures of power, it is really hard to imagine the king’s human odyssey as a moral journey of sin and redemption. For, an intricate drama of opposing forces is incessantly at work as masterly conveyed by McKellen’s multi-faceted Lear who swings from a fatherly caring king to a whimsical, at times violent, senile madman overburdened at the end by his own human mortality.

Far from A. C. Bradley (1992, 1st ed. 1904) and G. Wilson Knight’s moralistic thrust (1989, 1st ed. 1930), Lear’s potential chalice of equality and co-operation, using Riane Eisler’s emblematic metaphor (1987), is seen inexorably demolished by the blade of division and domination imposed by the long history of hierarchic and authoritarian social structures designed to destroy and dominate, thus leading the “realm of Albion” to its tragic consequences. The bleak tragedy depicted by Shakespeare - well-framed in Nunn’s conflated text which includes

Stefano Mercanti. “Which is the Justice, Which is the Thief?”
The Politics of Power in Trevor Nunn’s Royal Shakespeare Company Production
of “King Lear”.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 114-118. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

passages from both the 1608 Quarto and the 1623 Folio - is in this drama perhaps the most radical in its condemnation of the exploitative status of political and social relations of the time to the extent that even the deeply human feelings matured by both William Gaunt's moving Gloucester and McKellen's sophisticated Lear at the end of the play appear disturbingly ephemeral and ineffective. Similarly, divine justice does not intervene on either side of Romola Garai's virtuous Cordelia - "so young [...] so true" (1.1.108) - and the dashing individualist Phillip Winchester's Edmund - "now gods, stand up for bastards" (1.2.22) who are both left to tragically perish as a further discrepancy of rightful order. Within the godless secularity of the play, not even the "all licensed Fool" (1.4.191), brilliantly played by Sylvester McCoy, is spared: he could have preserved a glimpse of hope beyond the numbing silence of tragic conflicts and destruction, but Shakespeare is having none of it. Very aptly, Trevor Nunn deploys full awareness of the play's potential bleakness and has the Fool unexpectedly hanged at the end of the first half of the show where his corpse is chillingly left swinging for a few minutes during the interval leaving the audience appalled by such utter human alienation. This is only the prelude to further brutal devastation which occurs with the king's madness in the storm, the vividly theatrical scene of Gloucester's blinding and ending with the death of most of the principal characters. Nunn's dense, elliptical reading of the play surfaces again in the skilful direction of the potential cruelty which resides in Gloucester's bloody punishment: here, the abominable violent bestiality of human beings is remarkably highlighted by Monica Dolan's sadistic Regan who is seen gleefully thrilled with dysfunctional ecstasy at the sight of the Earl's blinding inflicted on him for 'his goatish disposition' which disrupted and polluted the aristocratic authoritarian boundaries of both Edmund and Edgar's social rankings. Frances Barber's stealthy and lustful Goneril is far more monstrous than Dolan's ruthless Regan and they both make a magnificent pair of "monster ingratitude" as the evil sisters.

Yet catastrophe and madness on matters of government and law - probably experienced by Shakespeare at the time of the Gunpowder plot and devastating plague - conveniently serve as instrumental covers for expressing both a sharp critique on the violent impositions of hierarchical institutions and a much needed shift towards a more rightful and supportive social system as bravely hinted at by the Fool in his prophecy significantly addressed to the audience:

When priests are more in word than matter,
 When brewers mar their malt with water,
 When nobles are their tailors' tutors,
 No heretics burned but wenches's suitors;
 When every case in law is right
 No squire in debt, nor no poor knight;
 When slanders do not live in tongues,

Stefano Mercanti. "Which is the Justice, Which is the Thief?"
 The Politics of Power in Trevor Nunn's Royal Shakespeare Company Production
 of "King Lear".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 114-118. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Nor cut purses come not to throngs,
 When usurers tell their gold i'the field,
 And bawds and whores do churches build,
 Then shall the realm of Albion
 Come to great confusion:
 Then comes the time, who lives to see't,
 That going shall be used with feet.
 This prophecy Merlin shall make, for I live before his time.
 (3.2.81-95)

The Fool's pointed and insolent words are even more revealing and less ambiguous when they hint at the true nature of both Goneril and Regan who tragically incarnate the insane violence bred by their class-divided society. Again "madness" reverberates through the wildflower-crowned Lear through which "a man may see how this world goes with no eyes" (4.6.146), thus reiterating the vicious normative power of a dominator social organization which relentlessly distorts the profound human yearning for connection. The utopian scenario of a more equalitarian world is emblematically envisioned by the Fool, Lear's humanizing wit, and only when he dies is Lear capable of recognizing the same injustices and, "as matter and impertinency mixed, Reason in madness" (4.6.170), expressing his real feelings about authority, politics, court intrigue and economic inequality within the dimension of his new-found humility:

LEAR What, art mad? A man may see how this world goes with no eyes. Look with thine ears. See how yon justice rails upon yon simple thief. Hark in thine ear: change places and handy-dandy, which is the justice, which is the thief? Thou hast seen a farmer's dog bark at a beggar?
 GLOUCESTER Ay, sir.
 LEAR And the creature run from the cur – there thou mightst behold the great image of authority: a dog's obeyed in office.
 Thou, rascal beadle, hold thy bloody hand;
 Why dost thou lash that whore? Strip thine own back, thou hotly lusts to use her in that kind
 For which thou whipp'st her. The usurer hangs the cozener.
 Through tattered clothes great vices do appear;
 Robes and furred gowns hide all. Plate sin with gold, and the strong lance of justice hurtles breaks;
 Arm it in rags, a pigmy's straw does pierce it.
 None does offend, none, I say none. I'll able 'em.
 (4.6.146-164)

The true powerlessness and the pervasive helplessness experienced by both Lear and Gloucester as impoverished outcasts stands in contrast to the fake and

Stefano Mercanti. "Which is the Justice, Which is the Thief?"
 The Politics of Power in Trevor Nunn's Royal Shakespeare Company Production
 of "King Lear".

instrumental one externalised by Ben Meyjes's moving Edgar whose mock-madness and vagabondage allow him to overcome Edmund's machinations, nurse his father and prevent his suicide - an indeed human rather than divine intervention - despite Gloucester perishing at the end, his heart bursting smilingly (5.3.197). However, Edgar's feigned madness, as the disguised Poor Tom, simultaneously stands as a significant identification with the rapidly growing poverty of the later sixteenth and early seventeenth centuries: his cry "Tom's a-cold" (3.4.57) painfully echoes the historical background of poverty experienced by many during the Elizabethan Poor Laws which brutally contained the poor and the homeless by being "whipped from tithing to tithing and stocked, punished and imprisoned" (3.4.130-131). Punishment is also traceable in Jonathan Hyde's loyal Kent who is banished by Lear and put in the stocks by Guy Williams' boisterous Cornwall for his disobedience and "rough plainness": his irreverent rejoinder to "see better" along with his furious quarrel with John Heffernan's mannered Oswald does unsettle both unconditional obedience and subservient loyalty and therefore, as it poses a threat to legitimate authority, must be condemned.

McKellen's magnificent portrayal of Lear's journey into anger, madness, humility and love is subversively expressed beneath the surface of dominator repressive history, in the hope that, as Gloucester realizes, "distribution should undo excess and each man have enough" (4.1.73-74) and in favour of a world that sustains and enhances life. But at the end of the play, with Cordelia's corpse in Lear's arms, we are left in a world where "all's cheerless, dark and deadly" (5.3.288) in which the king's afflictions vanish in the suffering cry for a social system beyond rigid top-down hierarchies, economic "superflux" and centralized power.

BIBLIOGRAPHY:

- Bradley, A.C. 1992 (3rd ed.; 1st ed. 1904). *Shakespearian Tragedy*. 3rd ed. Houndmills: Macmillan.
- Eisler, R. 1987. *The Chalice and the Blade. Our History, Our Future*. San Francisco: Harper & Row.
- Foakes, R.A. (ed.) 2006. *King Lear*. London: Arden.
- Knight, G.Wilson. 1989 (4th ed.; 1st ed. 1930). *The Wheel of Fire*. London: Methuen.
- Ryan, K. (ed.) 1993. *King Lear: A Case Book*. London: New Casebooks Macmillan.

WEBLIOGRAPHY:

www.rsc-org.uk (consulted on 13-6-2007)

Stefano Mercanti. "Which is the Justice, Which is the Thief?"
The Politics of Power in Trevor Nunn's Royal Shakespeare Company Production
of "King Lear".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 114-118. - ISSN 1824-5226
<http://all.uniud.it/simplegadi>

www.engl.uvic.ca/Faculty/MBHomePage/ISShakespeare/Resources (consulted on 13-6-2007)

www.shakespeare.palomar.edu (consulted on 13-6-2007)

www.clicknotes.com/bradley (consulted on 15-6-2007)

www.webenglishteacher.com/kinglear.html (consulted on 15-6-2007)

www.bardweb.net (consulted on 15-6-2007)

www.ukc.ac.uk/secl/german/ge501lk.html (consulted on 23-6-2007)

Stefano Mercanti is Research Fellow at the University of Udine. He completed his doctorate on Raja Rao's short-stories and, as an Indian Council for Cultural Relations scholarship recipient, he has obtained a further doctorate on Raja Rao's novels at Bangalore University. He has written articles and reviews for several academic journals, published a book on Raja Rao's short-stories, *L'India dell'immaginazione* (Udine, Forum 2006) and his forthcoming book is *The Lotus and the Rose. Partnership Studies in Raja Rao's Novels*.

stefano.mercanti@uniud.it

Stefano Mercanti. "Which is the Justice, Which is the Thief?"
The Politics of Power in Trevor Nunn's Royal Shakespeare Company Production
of "King Lear".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 114-118. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Antonella Riem Natale

Partnership Tapestries in Economics:

Riane Eisler's "The Real Wealth of Nations, Creating a Caring Economics".

San Francisco: Berret-Koehler. 2007. Pages: 318. Price: \$24.95 (hardcover).

ISBN: 978-1-57675-399-0

The cover image of Riane Eisler's most recent book (*The Real Wealth of Nations, Creating a Caring Economics*, 2007), a beautiful reproduction of a bronze statue called *Family Group* (1944) by Henry Spencer Moore (1898-1986), perfectly gives form, body and substance to her continuing scholarly, human and spiritual research, spanning from our ancient past to our present and prospective possible future(s). A *family group*, man and woman sitting, at equal level and with equal postures, slightly turned one towards the other, embrace their two children. The mother gently holds the youngest in her lap, her right hand on the child's heart, the other, standing between the couple, rests his/her (the sex is unimportant and not characterised) elbow on his/her mother's knee, while the father holds him/her by the shoulder. This "group" could well represent a *Divine Family*, where finally both masculine and feminine powers and energies coalesce once again to create a harmonious life for themselves, their children and future generations.

The focus and scope of all of Eisler's work can be defined as profoundly humanistic in the most positive and comprehensive use of the word. Throughout the years she has covered many different fields of analysis, from history (and pre-history) to cultural, social and anthropological studies, education, and many other areas of interest, which often were present, in seed, in her seminal and fundamental study on our historical and "mythical" past (*The Chalice and the Blade*, 1987).

Eisler challenges the assumptions that have supported the practice of business and economic policy for the last two centuries, since Adam Smith's original *Wealth of Nations* (1937), and shows that both capitalism and socialism belong to the same "dominator" cultural paradigm. The "economy of partnership" or "caring economics" is also connected to much of the work done by women activists, such as, for example, the feminist environmentalist Vandana Shiva (2000). The real wealth of nations springs from our natural environment and the contributions of peoples on the planet: "*Economics comes from oikonomia, the Greek word for managing the household – and a core component of households is caring and caregiving*" (9). Eisler underlines that *natural* capital is fundamental for our wellbeing: "our challenge is to develop a caring economics where human needs and capacities are nurtured, or natural habitat is conserved, and our great potential for caring and creativity supported" (13). The six signposts of the caring economics Eisler presents are (22 ff.):

Antonella Riem Natale. *Partnership Tapestries in Economics:*
Riane Eisler's "The Real Wealth of Nations, Creating a Caring Economics".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 119-121. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

1. a “full-spectrum economic map” - the household, unpaid, natural, and illegal economies, and the traditional market and government economies;
2. a set of cultural beliefs and institutions that value caring and care-giving, shifting from a domination to partnership paradigm;
3. caring economic rules, policies, and practices: we need business and government that meet basic human needs, direct technological developments that sustain life and consider effects on future generations;
4. inclusive and accurate economic indicators that reject benchmarks considering “wealth” every massive oil spill and every bomb used up in war;
5. partnerships economic and social structures: focus is on mutual benefit, responsibility and accountability;
6. an evolving economic theory of partnerism (Eisler’s word) founded on human interaction and recognizes the essential economic value of caring for ourselves, others and nature.

Eisler weaves environmental and feminist tapestries into a cohesive design; her economic theory is remindful of “traditional” lore expressing the Goddess’ ancient wisdom:

Among us, it is women who are responsible for *fostering* life. In our traditions, it is women who carry the seeds, both of our own future generations and of the plant life. It is women who plant and tend the gardens, and women who bear and raise the children. It is my right and duty, as a *woman and a mother and a grandmother*, to speak to you about these things, to bring our minds together on them. In making any law, our chiefs must always consider three things: the effect of their decision on peace; the effect on the natural world; and the effect on seven generations in the future. We believe that all lawmakers should be required to think this way, that all constitutions should contain these rules... we are a powerful people. We are the carriers of knowledge and ideas that the world needs today. We know how to live with this land: we have done so for thousands of years and have not suffered many of the changes of the Industrial Revolution, though we are being buffeted by the waves of its collapse.

(http://www.ratical.org/many_worlds/6Nations/ Presentation to the United Nations by Carol Jacobs, Cayuga Bear Clan Mother, 116-17).

In the same way, according to Eisler, and we agree, we must and can be *responsible*, capable of responding to our *Dharma*, a Sanskrit word which means: “behaving in alignment with the cosmic order and our spiritual path” (Gurumayi 2006, 137). We must foster life, ours and that of our descendants; we human beings must remember how to live in peace with ourselves and our

Antonella Riem Natale. Partnership Tapestries in Economics:
Riane Eisler’s “The Real Wealth of Nations, Creating a Caring Economics”.

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 119-121. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

planet, carefully measuring all our steps, for we are treading on the heads and hearts of the next seven generations: they are *The Real Wealth* of our Nations!

BIBLIOGRAPHY:

- Eisler, Riane. 1986. *The Chalice and the Blade: Our History, Our Future*. San Francisco: Harper and Row.
- Eisler, Riane. 1995. *Sacred Pleasure, Sex, Myth, and the Politics of the Body: New Paths to Power and Love*. San Francisco: Harper and Row.
- Eisler, Riane. 2000. *Tomorrow's Children*. Colorado: Westview Press.
- Eisler, Riane, and Loye, David. 1998. *The Partnership Way: New Tools for Living and Learning*, rev. Ed. Brandon: Holistic Education Press.
- Eisler, Riane, Loye, David, and Norgaard, Kari. 1995. *Women, Men and the Global Quality of Life*, Pacific Grove, Calif.: Centre for Partnership Studies.
- Gurumayi Chidvilasananda. 2006. *Sadhana of the Heart*. South Fallsburg: SYDA Foundation.
- Hawken Paul, Amory Lovins and L. Hunter Lovins. 2000. *Natural Capitalism: Creating the Next Industrial Revolution*. Boston: Back Bay Books.
- Shiva, Vandana. 2000. *Water Wars*. Cambridge, Mass: South End Press.
- Smith, Adam. (1st ed 1776) 1937. *Wealth of Nations*. New York: Modern Library.

WEBLIOGRAPHY:

http://www.ratical.org/many_worlds/6Nations/ (consulted on 10 November 2007)

Antonella Riem Natale is Dean of the Faculty of Modern Languages of the University of Udine and Full Professor of English Literature, responsible for the International Relations Australia/University of Udine, former EASA board member. She promotes events on the Literatures of "Native Peoples", and on ethnic and linguistic minorities; coordinates a research project entitled: "Education towards Partnership: Languages, Cultures and Civilizations" and publishes in international journals; volumes (in Italian and English) in the Literatures in English. Among her publications: monographic volumes on Richard Adams, Patrick White, the theme of the "Double" in British fiction, Bruce Chatwin, and Samuel Taylor Coleridge; essays on Partnership, language teaching and education, on Australian and Caribbean Literature.

antonella.riem@uniud.it

Antonella Riem Natale. Partnership Tapestries in Economics:
Riane Eisler's "The Real Wealth of Nations, Creating a Caring Economics".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 119-121. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>