



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Università degli Studi di Padova**  
Dipartimento di studi linguistici e letterari

Corso di Laurea Triennale in Lettere  
Classe L-10

Tesi di Laurea

*Frankenstein*: trasformazioni e  
attualizzazioni di un mito della  
modernità

Relatore  
Prof.ssa Valentina Sturli

Laureanda  
Eleonora Frasson  
n° matr.1199741 / LT

Anno Accademico 2021/ 2022



*A te papà che da lassù mi hai accompagnato in ogni passo verso questo mio primo e  
grande traguardo.*



## INDICE

<b>CAPITOLO PRIMO: Introduzione</b> .....	1
1.1. Premessa .....	1
1.2. Letteratura e realtà .....	7
1.3. Finalità .....	11
<b>CAPITOLO SECONDO: La vita di Mary Shelley</b> .....	13
2.1. Nascita e primi anni in famiglia.....	13
2.2. L'educazione e la sua formazione .....	17
2.3. La sua vita con Percy: amore, turbamenti e scrittura.....	23
<b>CAPITOLO TERZO: <i>Frankenstein, or the modern Prometheus (1818)</i></b> .....	29
3.1. Stesura e pubblicazione dell'opera .....	29
3.2. <i>Frankenstein</i> e il romanzo gotico .....	32
3.3. <i>Frankenstein</i> e il genere fantascientifico .....	34
3.4. Trama del romanzo .....	36
<b>CAPITOLO QUARTO: Possibili attualizzazioni del mito di <i>Frankenstein</i></b> .....	43
4.1. <i>Frankenstein</i> : un mito della modernità.....	43
4.2. Il ruolo dell'operazione interpretativa nella definizione del mito .....	45
4.3. Riscontri biografici di Mary Shelley in <i>Frankenstein</i> .....	47
4.4. La modernità di <i>Frankenstein</i> .....	53
<b>CAPITOLO QUINTO: Dal romanzo di <i>Frankenstein</i> ad una proposta didattica</b> .....	69
5.1. L'importanza della letteratura e dei classici .....	69
5.2. Dalla parte degli studenti .....	73
5.3. Una nuova proposta didattica: dialogare con il testo.....	83
<b>CONCLUSIONI</b> .....	87
<b>RINGRAZIAMENTI</b> .....	91

**BIBLIOGRAFIA** ..... 93

**SITOGRAFIA** ..... 97

## CAPITOLO PRIMO: INTRODUZIONE

*Il bene di un libro sta nell'essere letto. Un libro è fatto di segni che parlano di altri segni, i quali a loro volta parlano delle cose. Senza un occhio che lo legga, un libro reca segni che non producono concetti, e quindi è muto.*

Umberto Eco (*Il nome della Rosa*)

### 1.1. Premessa

L'indagine di questa tesi, come si evince già dal titolo, si focalizzerà attorno al grande romanzo ottocentesco di Mary Shelley, *Frankenstein* (1818). La questione che può sorgere inizialmente spontanea è: quale utilità ha l'analisi e la riproposizione al pubblico odierno di un testo come *Frankenstein*?

Prima di rispondere alla domanda, bisognerebbe fare questa promessa suggerita dal critico letterario Romano Luperini, secondo il quale non sarebbe da intendere un testo letterario come qualcosa di immobile, di fermo al momento storico-culturale della sua composizione, ma come un costruito soggetto a mutamenti che dipenderebbero dal variare della nostra cultura e del nostro rapporto con esso. Il testo, secondo il pensiero dello studioso, sarebbe perciò in grado di vivere nei secoli, di trasformarsi e di prestarsi, per sua natura, ad attualizzazioni.<sup>1</sup>

Il romanzo di Mary Shelley si presenta come un'opera emblematica e capace di esemplificare come il prodotto letterario possa andare incontro a questi processi di modernizzazione nel corso del tempo, processi che permettono a un romanzo ottocentesco di adattarsi a sempre nuove letture, che spesso entrano in consonanza anche con questioni o problematiche del contemporaneo che a prima vista sembrerebbero molto lontane dall'epoca in cui il romanzo è stato concepito.

Addentrando meglio nella questione, si vede però come questo modo di intendere il testo e il suo esistere nel tempo implichi una centralità del lettore nel processo di modernizzazione dello stesso testo letterario. Romano Luperini, affermando che il

---

<sup>1</sup> Queste informazioni sono state riferite da Romano Luperini durante il ciclo di lezioni di Didattica della Letteratura tenuto presso l'Università di Catania. Fonte: <https://youtu.be/tA1U-GubQqk>

testo possa essere concepito come un costrutto mutabile, indaga infatti alcuni dei possibili motivi da cui questa evoluzione dipenderebbe, come il mutare della nostra cultura e del nostro rapporto con il testo, fattori che chiamerebbero dunque direttamente in causa la figura del soggetto che legge.

Il critico sostiene inoltre che nella lettura di un'opera, in primo luogo deve sussistere una fase di ascolto e di rispetto della parola dell'altro,<sup>2</sup> poiché «conoscere un testo non è diverso da conoscere un altro uomo: è necessaria la stessa tensione dialogica ed etica».<sup>3</sup> In questo primo «momento propriamente storico-filologico»,<sup>4</sup> definito da Luperini anche come momento descrittivo,<sup>5</sup> il lettore innanzitutto deve «mostrare di avere alcune competenze linguistiche, tecnico-formali e culturali indispensabili per capire il testo [...] nella sua puntualità e individualità»,<sup>6</sup> identificando «alcuni dati di fatto»,<sup>7</sup> come ad esempio: «chi ha scritto quest'opera?, quando? [...] come è scritta?».<sup>8</sup> Egli, in questa fase, deve infatti, come sostiene anche Lerida Cisotto, ricavare il significato del testo «utilizzando gli indizi che l'autore dissemina sulla pagina scritta per costruire inferenze logiche e semanticamente congruenti, le inferenze che il testo autorizza a pensare».<sup>9</sup>

Dopo aver assimilato questi aspetti, si procede verso un momento di valutazione e di giudizio, ossia l'interpretazione, di cui il lettore è il protagonista.<sup>10</sup> Questa seconda fase consiste in un «momento propriamente ermeneutico, riguardante la comprensione complessiva, e cioè la storicizzazione, l'attualizzazione e la valorizzazione dell'opera».<sup>11</sup> Il lettore, dunque, non è chiamato a limitarsi a capire un testo, ma ad impegnarsi nel farlo proprio, inserendolo nel proprio mondo di valori, nella propria prospettiva culturale ed esistenziale,<sup>12</sup> infatti: «noi non leggiamo un testo per descriverlo, ma per coglierne il significato di verità che scaturisce dal nostro vivo rapporto con esso».<sup>13</sup>

---

<sup>2</sup> Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, San Cesario di Lecce, Manni, 2013.

<sup>3</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 35.

<sup>4</sup> Ivi, p. 48.

<sup>5</sup> Ivi, p. 79.

<sup>6</sup> Ivi, p. 49.

<sup>7</sup> Ivi, p. 79.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Lerida Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci editore, 2006, p. 135.

<sup>10</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 35.

<sup>11</sup> Ivi, p. 49.

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.*



In primo luogo, dunque, la descrizione del testo risulta «utile per imparare a conoscere»<sup>14</sup> l'opera che si ha dinnanzi contestualizzandola nella sua storia e nel suo mondo; imparare però a collocarla nella nostra storia è la vera sfida che si prepara per l'interprete, soprattutto nel caso di testi – come appunto *Frankenstein* – che hanno parlato a generazioni successive di lettori, imponendosi come veri e propri miti della modernità, e fornendo temi e simboli che nelle letture successive e nei riadattamenti sono stati infinitamente approfonditi e variati.

La figura del lettore e l'importanza di vederlo coinvolto nel momento interpretativo di un testo sono degli aspetti trattati anche dalla teoria della ricezione, nata in Germania alla fine degli anni Sessanta.<sup>15</sup> In questa prospettiva teorica il «primato del testo inteso come autosufficiente è posto sotto attacco»<sup>16</sup> e ci si interessa sempre più «al ruolo del Destinatario, cioè del Lettore»<sup>17</sup> e alla relazione che quest'ultimo arriverebbe ad instaurare con l'opera nel momento della ricezione.<sup>18</sup>

All'interno di tale orientamento si distinguono diverse linee perseguite dai teorici: vi sono coloro che sostengono l'immagine del lettore come una «istanza interna al testo»<sup>19</sup> ed altri che si occupano invece di quelle «dinamiche empiriche e sempre variabili della ricezione».<sup>20</sup> Il primo gruppo di studiosi, «pur riconoscendo il ruolo e l'apporto del lettore nella costruzione del significato testuale intendono poi porre dei limiti all'arbitrio interpretativo».<sup>21</sup> Tra questi annoveriamo il filosofo tedesco H. G. Gadamer, secondo il quale il fenomeno di comprensione dei testi e dei documenti del passato non sarebbe neutro ma storicamente condizionato, per cui l'interpretazione testuale non potrebbe essere scientifica e unilaterale, ma si realizzerebbe attraverso un appassionato dialogo tra l'autore 'antico' e il lettore contemporaneo, a cui spetterebbe, di volta in volta, prendersi la responsabilità di mantenere vivo il dialogo con una data opera.<sup>22</sup>

---

<sup>14</sup> Ivi, p. 81.

<sup>15</sup> Loredana Chines, Carlo Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, Roma, Carocci editore, 2017, pp. 3435.

<sup>16</sup> S. Brugnolo, D. Colussi, S. Zatti, E. Zinato, *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Roma, Carocci editore, 2020, p. 22.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> Ivi, pp. 22-23.

<sup>22</sup> Ivi, p. 23.

L'elaborazione di una teoria vera e propria della ricezione è da attribuire però agli studiosi dell'Università di Costanza, tra cui i più noti sarebbero Hans Robert Jauss (1921 - 1977) e Wolfgang Iser (1926 – 2007).<sup>23</sup> Quest'ultimo, in modo particolare, si è dedicato all'analisi dell'operazione individuale di lettura, esaltando il ruolo del singolo lettore e guardando a questo come quella figura atta a mettere in pratica un'operazione di saturazione del testo letterario attraverso i propri pensieri e le proprie esperienze.<sup>24</sup> Se si pensa come ognuno di noi, nel leggere un testo, ricostruisca nella propria mente, in modo personale, le figure dei personaggi o, ancora, gli ambienti in cui le vicende vengono collocate, si può arrivare a comprendere in modo più concreto come Iser intenda questa operazione che verrebbe messa in atto dal lettore.

La centralità attribuita a quest'ultimo, tuttavia, rischia di sminuire il senso del testo in sé, che sembra apparire come un qualcosa di indeterminato, di insaturo, che riceve consistenza solo grazie al lettore. In realtà, questa indeterminazione testuale non deve essere concepita come un vuoto di senso, ma come un'ambivalenza, un'ambiguità di cui il testo si fa portatore.<sup>25</sup> Il testo propone cioè delle istruzioni d'uso uguali per tutti, applicate però poi da ognuno in modo personale e libero. Se si portasse infatti agli estremi l'estetica della ricezione, sostenendo cioè che la consistenza del testo dipenda unicamente dal lettore, si rischia di sfociare nel paradosso affermando che tutti i testi possano – virtualmente – significare tutto, e questo è empiricamente falso.<sup>26</sup>

Già da tali posizioni si può comunque notare come la prospettiva stia muovendo dalla «centralità del testo»<sup>27</sup> e del suo emittente, alla «centralità della lettura»<sup>28</sup> e della figura del destinatario.

All'interno di questo approccio ricezionista ci sarebbe però anche un'ulteriore ed importante linea di pensiero che andrebbe invece scartando la possibilità che possa esistere un significato intrinseco del testo, delle istruzioni cioè che il testo prepara per i suoi lettori, ma vi sarebbero soltanto 'letture e lettori empirici'. A dimostrazione di ciò, alcuni studi riportati ne 'La dinamica della risposta letteraria' (1968) di Norman Holland (n. 1927), dimostrerebbero come lettori diversi, dalla lettura di alcuni

---

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 24.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> Umberto Eco, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990, p. 34.

<sup>27</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 80.

<sup>28</sup> *Ibid.*

medesimi racconti, avrebbero dato riscontri e chiavi di lettura completamente differenti e lontane tra loro, portando così alcuni studiosi ad abbandonare l'idea che il testo possa proporre ai lettori un sistema comune per istruire alla sua lettura e interpretazione.

Anche in questa seconda linea di pensiero però, vi sono teorie che hanno avuto maggior successo di altre, tra cui quella teoria che prende il nome di «*Reader-Response Criticism*»,<sup>29</sup> sviluppatasi specialmente negli Stati Uniti d'America. Quest'ultima teoria accentua ulteriormente la discrezionalità dell'interprete, presentandolo come quell'elemento chiave, in grado di conferire al testo un'esistenza reale. Alla base di tale orientamento teorico, infatti, vi sarebbero alcune concezioni riconducibili a Friedrich Nietzsche (1844-1900), come, ad esempio, l'idea che non esistano verità ma solo interpretazioni imposte ai fatti a seconda dei bisogni e dei desideri del lettore.<sup>30</sup> Queste ultime tendenze della teoria della ricezione vedono tra i loro grandi sostenitori alcuni esponenti del decostruzionismo, tra cui Joseph Hillis Miller (n. 1928), che sostiene la mancanza di senso e di unità dei testi, il fatto che la lettura non sia effettivamente una identificazione oggettiva di un senso che il testo emana ma, invece, sia da intendere come «l'imposizione di un senso ad un testo che in sé non ne ha alcuno».<sup>31</sup>

Da una diversa prospettiva, in aggiunta alle teorie ricezioniste che abbiamo appena citato, una riflessione recente al ruolo del lettore proviene da Guido Paduano, filologo classico e grecista italiano. Ne *Il testo e il mondo. Elementi di teoria della letteratura*, Paduano parla del testo letterario come di un messaggio che procede «da un destinatario a un destinatario»<sup>32</sup>, definizione a sua volta tratta da *Saggi di linguistica generale* (1963) di Roman Jakobson.

Il primo, il cosiddetto «destinatario»<sup>33</sup> sarebbe un individuo dotato di «identità certa»,<sup>34</sup> nella maggior parte dei casi, il meglio conosciuto mittente del messaggio, in questo caso, quindi, l'autore. Il secondo, invece, il «destinatario»,<sup>35</sup> viene delineato come

---

<sup>29</sup> Brugnolo, Colussi, Zatti, Zinato, *La scrittura e il mondo*, cit., p. 24.

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> Citazione di Joseph Hillis Miller (1972). Fonte: Brugnolo, Colussi, Zatti, Zinato, *La scrittura e il mondo*, cit., p. 25.

<sup>32</sup> Guido Paduano, *Il testo e il mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013, p. 45.

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> *Ibid.*

«una pluralità indefinita di persone, indefinita anche come appartenenza temporale e socio culturale»<sup>36</sup> poiché, come sostiene anche Hans George Gadamer nel suo saggio *Verità e metodo* (1960), «il mondo a cui un'opera della letteratura universale appartiene può essere lontanissimo da quello a cui quell'opera originariamente si rivolgeva».<sup>37</sup>

Al di là di queste definizioni generali, ciò che è però significativo è la messa in rilievo, anche nel caso di Paduano, di una figura di lettore sempre più lontana dal muto e passivo testimone del messaggio letterario, e sempre più volta a mettere in crisi la concezione dell'autore quale unico depositario del senso univoco del testo.

Questi filoni teorici trovano un'applicazione pratica nella lettura di un testo come *Frankenstein*, che si presta ad ipotesi di lettura più moderne e ancora attuali che «superano la coscienza dell'autrice».<sup>38</sup> La libertà riconosciuta al lettore nell'atto interpretativo gli consente infatti di «posizionarsi nel racconto in modo originale»,<sup>39</sup> offrendo, attraverso la propria interpretazione, un contributo volto «ad attualizzare dei significati contenuti in forma potenziale e sottodeterminata»<sup>40</sup> nel testo.

Lo stesso Luperini insiste sull'importanza di stimolare i lettori, già in ambito scolastico, a sviluppare un'attitudine critica dinnanzi al documento letterario. In questo processo la figura dell'insegnante diventa centrale dal momento che ha la funzione di guidare lo studente in questa direzione, insegnandogli a problematizzare i testi letti e a dialogare con essi, con la finalità di argomentare le proprie ipotesi ermeneutiche e di persuadere gli interlocutori.

Lo studente, in tal modo, può apprendere la necessità di rispettare le opinioni altrui,<sup>41</sup> pur mantenendo una capacità difensiva del proprio punto di vista,<sup>42</sup> «nella consapevolezza del carattere comunque parziale e relativo della propria interpretazione».<sup>43</sup> Imparare a rapportarsi in modo critico e problematizzante ad un testo letterario permetterebbe inoltre allo studente di entrare nella consapevolezza che

---

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> Hans George Gadamer, *Verità e metodo*, trad. it. di G. Vattimo, Milano, Bompiani, 1983, p. 199.

<sup>38</sup> Si veda l'introduzione di Nadia Fusini a Mary Shelley, *Frankenstein*, trad. it. di L. Lamberti, Torino, Giulio Einaudi editore, 2016, p. XXI.

<sup>39</sup> Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 138.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 139.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>42</sup> Queste informazioni sono state riferite da Romano Luperini durante il ciclo di lezioni di Didattica della Letteratura tenuto presso l'Università di Catania. Fonte: <https://youtu.be/tA1U-GubQqk>

<sup>43</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 93.

«le interpretazioni possono essere infinite»,<sup>44</sup> così come la realtà in cui viviamo, dove «la verità è relativa, storica, processuale: un percorso inter-dialogico che avviene attraverso il contributo di tutti».<sup>45</sup>

Se l'interpretazione dunque presume la tendenza del lettore a cercare dei collegamenti tra ciò che sta leggendo e la propria vicenda personale o le proprie opinioni,<sup>46</sup> quali aspetti del romanzo di *Frankenstein* potrebbero indurre il lettore a creare dei legami tra il testo e le proprie esperienze di vita?

Nonostante le vicende del romanzo possano essere inscrivibili nell'ambito del soprannaturale, ai limiti con la fantascienza, il lettore potrebbe comunque riconoscere «nella pagina scritta qualcosa di rilevante per il Sé e per il proprio sistema di credenze e valori»,<sup>47</sup> arrivando ad approntare alla lettura «ipotesi di senso»<sup>48</sup> che possono rivelarsi strettamente collegate al suo tempo. Le stesse vicende del Dottor Frankenstein e della Creatura mostruosa da lui generata, che potrebbero sembrare lontane dalla realtà di oggi, possono dunque avere ancora qualcosa da dire al lettore odierno.

È proprio questa la premessa che dà avvio alla nostra indagine nei confronti del testo letterario, sia esso antico o moderno, realistico o fantascientifico.

## 1.2. Letteratura e realtà

Prima di occuparci però di quali moderne ipotesi interpretative siano state affiancate dai critici letterari al romanzo di Mary Shelley, vediamo più nel concreto cosa significhi valorizzare un testo e renderlo attuale, prendendo come esempio *La tana* (1931) di Franz Kafka, un racconto che può sembrare lontanissimo da ciò che oggi siamo soliti considerare reale, ma che invece offre una chiave interpretativa per comprendere al meglio il suo modo di essere e di agire.

*La tana* ha come protagonista un animale impegnato nello scavare il suo rifugio; questo animale parla e inizia un lungo monologo, costruito su di un gioco continuo di opposizioni, che lo vede passare repentinamente da una condizione di fiducia delle sue abilità costruttive ad una evidente insicurezza, assillato dalla paura che la sua tana possa venire attaccata da un nemico misterioso.

---

<sup>44</sup> *Ibid.*

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 145.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 135.

<sup>48</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 80.

La lettura di un tale racconto cosa potrebbe apportare ad un lettore dell'epoca a noi contemporanea? Perché esso potrebbe essere proponibile da un insegnante ad una classe di studenti? Se si cerca di guardare in modo più problematico questa vicenda, accettando «le finzioni della narrazione»<sup>49</sup> e lasciandosi «coinvolgere emotivamente nelle situazioni»,<sup>50</sup> ci si rende conto di come quel comportamento messo in atto dall'animale possa in realtà trovare riscontro nelle stesse ossessioni e nei tormenti umani che si possono presentare, in modo particolare, in un malato nevrotico. *La tana* di Kafka potrebbe essere vista, ad esempio, come la mente del protagonista e l'altro animale di cui si teme la presenza potrebbe essere un suo doppio, l'altro da sé, una produzione allucinata della mente del personaggio. Da questo punto di vista, dunque, il presunto nemico di cui si teme l'irruzione non esisterebbe, ma sarebbe invece la proiezione di un'ossessione mentale. La presenza di allucinazioni e manie compulsive sarebbe ciò che, in parte, caratterizza anche una persona affetta da nevrosi che, se non facesse ricorso a queste strutture ossessive potrebbe degenerare verso la schizofrenia.<sup>51</sup> Le vicende di questo personaggio, che possono sembrare dunque da noi lontane e irreali, permettono di comprendere alcune dinamiche che caratterizzano la mente umana di ogni tempo.

Una chiave di lettura altrettanto attuale potrebbe affiancare a tale narrazione il comportamento delle persone dinanzi alla reale situazione pandemica. Sono numerosi i paralleli che potrebbero condurre ad un accostamento tra «la condizione dell'animale protagonista del racconto a quella in cui ci avevano messo le disposizioni del governo, che escludevano lo spazio esterno [...] e confinavano le nostre esistenze nello spazio privato della casa, il quale appariva come l'unica zona di sicurezza possibile, da cui uscire solo per procurarsi il necessario per sopravvivere».<sup>52</sup> Simile sembra apparire la situazione creata dall'animale protagonista del racconto, il quale «costruisce un edificio sotterraneo che ha due fini o funzioni: una funzione di protezione da possibili nemici esterni, e una funzione di magazzino delle provviste

---

<sup>49</sup> Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 145.

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> Queste informazioni sono state riferite dal Professore Emanuele Zinato durante il ciclo di lezioni di Letteratura italiana contemporanea tenuto presso l'Università degli Studi di Padova (Lezione n° 9; anno accademico 2020/2021).

<sup>52</sup> Fiorentino Francesco, *Into Kafka's Burrow. Conversation with Luigi Lo Cascio*, in «Between», Vol. 11, No. 22 (2021), pp. 271-288 (p. 272).

necessarie alla sopravvivenza»;<sup>53</sup> la sua tana, inoltre, «non è solo protezione ma anche prigione, come appunto le nostre case durante il lockdown».<sup>54</sup>

Queste possibili corrispondenze, assieme alla stessa paura manifestata da parte dell'animale nei confronti di questo nemico invisibile, sono aspetti in cui l'umanità attuale potrebbe dunque riconoscersi e la stessa tana potrebbe perciò essere intesa come condizione permanente del presente in cui viviamo e del futuro verso cui ci proiettiamo.

Ecco quindi dimostrato come, anche dinnanzi ad una letteratura che sembra non parlare di noi, sia necessario recuperare un atteggiamento nuovo, che ci permetta di cogliere nei testi delle rappresentazioni di condizioni umane, situazioni e tematiche più vicine di quanto si potrebbe pensare alla realtà di oggi. In quest'ottica, dunque, occorre avvicinarsi ad un'opera letteraria con la consapevolezza che essa possa ribadire qualcosa anche a lettori diversi e ad epoche differenti in modi altrettanto moderni.

Non conta più, dunque, quanto lontane da noi siano le vicende presentate nel testo, quanto piuttosto le connessioni che si possono creare con il nostro quotidiano; così anche quei testi inseriti nelle categorie del soprannaturale delineate da Francesco Orlando, ancora più vicini al romanzo di Mary Shelley, possono permettere di rintracciare dei legami tra il testo e la realtà.

Secondo Orlando, infatti, le varie categorie del soprannaturale variano in base alle diverse epoche e realtà storiche, le quali presuppongono statuti di realtà diversi e, di conseguenza, diversi modi di trattare il soprannaturale. Il soprannaturale stesso, per di più, si presenta, in modo quasi paradossale, come modo di riflettere la realtà stessa. Se la letteratura, infatti, tende «a funzionare come un negativo fotografico della civiltà»,<sup>55</sup> il soprannaturale letterario andrebbe dunque concepito «come testimonianza di una protesta incessante della specie umana contro il principio di realtà e l'obbligo di pensare logicamente; se una razionalità portata alle sue estreme conseguenze ammette l'esistenza soltanto di quel che è percepibile, attestato, visibile, l'essere umano - spinto

---

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> *Ibid.*

<sup>55</sup> Si veda l'Introduzione a cura di Stefano Brugnolo, Luciano Pellegrini, Valentina Sturli, in Francesco Orlando, *Il soprannaturale letterario. Storia, logica e forme*, Torino, Einaudi editore, 2017, p. XVII.

dai suoi desideri e bisogni - accetta solo in parte questa costrizione, e proprio attraverso l'arte esprime la sua resistenza all'adattamento».<sup>56</sup>

Il soprannaturale, dunque, da un lato si presenta come una risposta dell'uomo contraria alla logica eccessiva e alla razionalità del mondo, dall'altro si presta come dimostrazione stessa di un modo di essere del mondo e dell'umanità: infatti va a comprovare una possibile caratteristica della realtà stessa, cioè il fatto che quest'ultima non possa essere spiegata solto tramite le logiche della ragione.

Un testo come il *Faust* di Goethe pertanto potrebbe essere portato ora in quanto prova ulteriore per comprendere come anche il soprannaturale letterario possa, a suo modo, rimandare a referenti e situazioni extra-testuali precise, diverse ma comunque collegate a quelle espresse dalla lettura del testo. Nella tragedia di Goethe, inoltre, viene ad affermarsi «una vera e propria nuova forma di soprannaturale [...]: un soprannaturale recuperato dalla tradizione ma allo scopo di significare qualcosa di storicamente nuovo e inedito»,<sup>57</sup> ossia il soprannaturale di trasposizione. Per alcune parti del *Faust*, infatti, si possono trovare dei precisi referenti<sup>58</sup> che si avvicinano «a un'allegoria [...] del capitalismo».<sup>59</sup> «Questa versione più trasparente di allegoria», però, non è stata la sola a suscitare l'interesse dei critici, i quali hanno «fatto ricorso a un'interpretazione molto più indiretta e sfumata»,<sup>60</sup> ossia quella del diavolo Mefistofele. Quest'ultimo «è un demone che non ha più niente a che vedere con la tradizione, è ormai evidente che egli sta per qualcos'altro».<sup>61</sup> È infatti un diavolo nuovo, che si ridefinisce, si identifica come un essere colto e intelligente e, proprio per questa sua diversità, si comprende come la sua presenza possa costituire un rimando ad altro. I critici, in particolare, hanno «azzardato l'ipotesi che il qualcos'altro sia il senso d'improvvisa accelerazione dei ritmi del progresso a fine Settecento».<sup>62</sup> Goethe dunque avrebbe incarnato nella figura di Mefistofele «la componente distruttiva del progresso»,<sup>63</sup> trasferendo in temi soprannaturali dei «temi terreni, politici e storici».<sup>64</sup>

---

<sup>56</sup> Ivi, pp. XVII-XVIII.

<sup>57</sup> Ivi, p. XXIV.

<sup>58</sup> Orlando, *Il soprannaturale letterario*, cit., p. 86.

<sup>59</sup> Ivi, p. 112.

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> *Ibid.*



Un'ulteriore interpretazione in chiave allegorica, non meno importante, è quella relativa alla magia a cui il personaggio di Faust fa ricorso. Le arti magiche potrebbero essere intese, in questo caso, come qualcosa di più contemporaneo, poiché in esse, secondo Orlando, «si traspongono [...] la tecnologia industriale e le speranze e le angosce ad essa connesse».<sup>65</sup>

Sembra quasi che, ricorrendo al mito, Goethe sia stato in grado di riferire «quanto di misterioso e fatale si stava producendo in quel giro di anni»,<sup>66</sup> (ossia gli anni di elaborazione e stesura dell'opera, tra il 1760 e il 1810),<sup>67</sup> qualcosa «che inevitabilmente sfuggiva ancora alle coscienze dei singoli»<sup>68</sup> e spiegabile pertanto solamente ricollegandolo alla magia e al soprannaturale.

Tutto ciò è utile dunque a dimostrare come in un testo letterario si possa parlare di qualcosa alludendo, più o meno consapevolmente, anche a qualcos'altro; come sarà appunto anche il caso di *Frankenstein*.

### 1.3. Finalità

Il tentativo di questo elaborato è proporre un'immagine diversa della lettura e della letteratura, in modo tale che essa non venga intesa come mero intrattenimento, ma come una pratica che, oltre a esercitare le competenze linguistiche e di comprensione, si presta come occasione per farci comprendere al meglio il mondo in cui viviamo, non lasciandoci impreparati dinnanzi ad una realtà in costante cambiamento.

In un'epoca come quella attuale, in cui a dominare è l'ottica del consumismo, in cui si assiste ad un'influenza sempre maggiore del denaro, dei mezzi di comunicazione di massa nella vita e nelle scelte quotidiane delle persone, la letteratura sembra aver perso la sua potenzialità originaria, finendo così per trovarsi sempre più relegata ai margini<sup>69</sup> e sempre più concepita come attività infruttuosa.

Attraverso questo elaborato, dunque, si cercherà di fornire una prospettiva di ricezione moderna del romanzo *Frankenstein*, al fine di rimotivare la ragione di lettura di questo grande classico e dimostrare come un compito fondamentale dell'analisi letteraria e

---

<sup>65</sup> Si veda l'Introduzione dei curatori in Orlando, *Il soprannaturale letterario*, cit., p. XXIV.

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> Orlando, *Il soprannaturale letterario*, cit., p. 54.

<sup>68</sup> Si veda l'Introduzione di Brugnolo, Pellegrini, Sturli in Orlando, *Il soprannaturale letterario*, cit., p. XXIV.

<sup>69</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 14.

della critica non sia solo quello di analizzare i testi e di comprenderli, ma anche quello di mediare agli altri (pubblico e studenti compresi) i loro significati, la loro complessità e le loro potenzialità di attualizzazione, così da godere fino in fondo di quanto la letteratura ci lascia.

La finalità a cui questo lavoro ambisce, però, non si esaurisce in questo. Quanto si cercherà di sviluppare attraverso l'esempio del romanzo di Mary Shelley, infatti, è una prospettiva diversa e attuale da proporre ad uno studente, in modo tale che la lettura di un testo letterario, compresa quella di grandi classici del passato, possa risultare più di un semplice dovere imposto dai programmi scolastici.

L'istituzione che viene pertanto chiamata in causa per portare a compimento questa sfida, come già anticipato anche dallo stesso Luperini, dovrebbe essere la stessa struttura scolastica, in grado di far emergere dai testi un valore che, senza la sua azione di mediatrice, sarebbe difficilmente individuabile da parte degli alunni.

Ecco dunque che il caso del Dottor Frankenstein e le diverse chiavi di lettura a cui esso potrebbe aprire ben si prestano ad un eventuale insegnante per far rivivere o per far nascere nello studente un nuovo approccio ai testi letterari.

Si procederà nell'elaborato secondo quanto illustrato precedentemente, contestualizzando l'opera di Mary Shelley nella sua epoca storica, attraverso anche la biografia dell'autrice; si continuerà poi cercando di delineare il genere a cui il testo appartiene. Dopo avere illustrato brevemente la trama del romanzo, verranno prese in esame alcune delle diverse interpretazioni che sono state avanzate dai critici, ponendo l'attenzione a come il testo in questione si presti ad attualizzazioni. Nella parte conclusiva, infine, verrà esaminato come questo classico ottocentesco possa essere presentato oggi in ambito didattico e offrire spunti di dialogo con la modernità.

## CAPITOLO SECONDO: LA VITA DI MARY SHELLEY

### 2.1. Nascita e primi anni in famiglia

Nata a Londra il 30 agosto 1797,<sup>1</sup> Mary Shelley è stata una scrittrice, saggista e biografa inglese. La sua esperienza si può inserire nel contesto storico e culturale del periodo a cavallo tra gli ultimi anni del Settecento e la prima metà dell'Ottocento inglese. Nonostante le circostanze da ricordare relative a quel determinato momento della storia siano molte, ciò che più conta è comprendere chi sia stata Mary Shelley in quei primi decenni dell'Ottocento: una figura affascinante da un punto di vista letterario, ma prima di tutto una giovane donna radicale, intellettuale, ed eroica sostenitrice dell'idea di uguaglianza e di libertà, di grande apertura mentale e pronta ad affrontare e sfidare qualsiasi pregiudizio sociale. Una personalità dunque alquanto particolare, quanto le figure che le diedero la vita.



Figura 1: Ritratto di Mary Shelley.

Il padre, William Godwin, era infatti un noto filosofo e politico inglese, esponente del razionalismo anarchico e dalle idee molto democratiche e avanzate per l'epoca, «simbolo di libertà per i progressisti e di immoralità e ateismo per i conservatori»;<sup>2</sup> la madre, Mary Wollstonecraft, è stata anch'essa una figura altrettanto radicale, donna determinata e «pioniera del femminismo britannico».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Fiona Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein: Vita di Mary Shelley*, trad. it. di E. Gallitelli, Milano, UTET, 2018, p.19.

<sup>2</sup> Si veda l'Introduzione di Nadia Fusini a Mary Shelley, *Frankenstein*, trad. it. di L. Lamberti, Torino, Einaudi, 2011 e 2016.

<sup>3</sup> Paolo Bertinetti, *Storia della letteratura inglese. Dal Romanticismo all'età contemporanea. Le letterature in inglese*, Torino, Einaudi editore, 2000, p. 41.

La famiglia in cui l'autrice è nata era dunque all'epoca una delle più affermate politicamente, socialmente ed estremamente fiorente da un punto di vista intellettuale sia nel territorio londinese che in quello europeo.<sup>4</sup>

La madre di Mary, ancor prima di conoscere William Godwin, ebbe una precedente e fugace relazione con un «American businessman and gambler, Gilbert Imlay»,<sup>5</sup> dalla quale nacque una prima figlia e sorella maggiore di Mary, Fanny.<sup>6</sup> Una volta naufragato questo rapporto, Wollstonecraft fece ritorno in Gran Bretagna, assieme alla neonata e alla sua cameriera personale, riprendendo le redini della sua carriera da scrittrice.

L'inaspettato incontro con Godwin, però, la portò a vivere un amore inaspettato e che le offrì una nuova possibilità di restituire una forma alla sua ancora giovane vita.

La rinomata scrittrice e l'intellettuale britannico in breve tempo si unirono in matrimonio e soltanto pochi mesi più tardi, nel nord di Londra, nacque dalla loro unione la piccola Mary. La donna scelse di dare alla luce la bambina «at home, attendend only by a midwife, Mrs. Blenkisop».<sup>7</sup> Nelle ore successive al parto, però, le condizioni di salute della giovane



Figura 2: A sinistra William Godwin, a destra Mary Wollstonecraft, genitori di Mary Shelley.

madre si fecero complicate poiché la donna «failed to expel the placenta»<sup>8</sup> e il medico, il dottor Poignard,<sup>9</sup> nel tentativo di salvarla, divenne la causa prima della sua morte, provocandole un'infezione scaturita dalle mani infette.<sup>10</sup> Nonostante William si fosse

<sup>4</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 25.

<sup>5</sup> Anne K. Mellor, *Mary Shelley, her life, her fiction, her monsters*, Great Britain, Routledge, 1988, p. 1.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 31.

prodigato nel consultare i più autorevoli medici del tempo, «the infection of the uterus»<sup>11</sup> risultò letale per la giovane donna, che morì il 10 settembre 1797.<sup>12</sup>

Restò dunque al padre il compito di crescere la neonata, decidendo di prendere con sé anche la primogenita della moglie,<sup>13</sup> Fanny Imlay, affiancato da uno stuolo di parenti e amici pronti a sostenerlo.<sup>14</sup>

Mary e la sorella trascorsero assieme al padre i primi anni di vita in quella casa situata nella zona settentrionale di Londra,<sup>15</sup> inserita in un «grande anello residenziale»,<sup>16</sup> in una realtà più urbana che rurale, circondata da campi e giardini ma che ben si



Figura 3: Immagine di Somer Town, Il Poligono (1850).

avvicinava alla frenetica città fatta di negozi, editori e libri, ben visibile oltre quegli spiazzi di terreno.<sup>17</sup>

Il «29 del Polygon»,<sup>18</sup> complesso in cui la famiglia Godwin risiedeva, si presentava con «finestre alte e moderne»,<sup>19</sup> «in stile palladiano»,<sup>20</sup> oltre le quali si

poteva scorgere già dall'esterno «ogni dettaglio delle stanze e della gente»<sup>21</sup> che viveva al loro interno.

In una tale abitazione ci si poteva inoltre permettere sia il carbone, il nuovo combustibile per elezione all'ora, «indice di innovazione tecnologica»<sup>22</sup> già alla fine del Settecento, sia i vari domestici pronti a tener vivi e puliti i focolari.<sup>23</sup>

---

<sup>11</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 1.

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 2.

<sup>14</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 48.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 320.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 41.

Tutti questi dettagli che potrebbero sembrare superflui, lasciano invece trasparire molto su chi viveva all'interno di quella casa: personaggi appunto tutt'altro che modesti e nascosti,<sup>24</sup> ma connotati da uno sguardo fortemente innovatore. La famiglia Godwin, infatti, era solita ospitare in casa dibattiti intellettuali, in cui venivano anticipate gran parte delle novità etiche e politiche che avrebbero interessato la società negli anni successivi, e in cui si discuteva «delle più sorprendenti e innovative teorie scientifiche dell'epoca»<sup>25</sup> tra cui la «nuova visione della chimica, considerata capace di fare miracoli e teorizzata da Humphry Davy, futuro presidente della Royal Society»<sup>26</sup> e ospite abituale del signor Godwin;<sup>27</sup> «l'elettricismo animale di Luigi Galvani»<sup>28</sup> o, ancora, «la nuova fisiologia delle parti [...], secondo la quale la vita risiede nell'organizzazione delle parti coordinate dal cervello».<sup>29</sup>

I primi anni che Mary trascorse in quell'abitazione furono per lo più sereni e tranquilli, e la giovane si legò intensamente «to her father, her only parent, whom she worshipped».<sup>30</sup> La sua spensieratezza iniziò però a vacillare nel momento in cui il padre sembrò cambiare idea in merito al matrimonio, decidendo di contrarne un secondo e di sposare la vicina di casa Mary Jane Clairmont,<sup>31</sup> poiché convinto di non essere in grado di crescere da solo le due bambine.

La donna era vedova e aveva due figli: «a six-years-old son Charles and a four-years-old daughter Jane»,<sup>32</sup> avuti probabilmente da due compagni diversi e da lei favoriti rispetto alle altre due figlie di Mary Woolstonecraft che vivevano nella casa. La signora Clairmont aveva però «molto da offrire a Godwin»,<sup>33</sup> poiché rappresentava «l'ideale di vita domestica da lui tanto bramata»<sup>34</sup> e, a dire il vero, in questo, lei sembrava «persino più adatta di Mary Woolstonecraft, che rifiutava esplicitamente di assumersi le responsabilità della casa».<sup>35</sup> Mary Jane, invece, «complice degli uomini

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> M. Focaccia, *Mary Shelley: una voce scientifica singolarmente audace*, in «SIF PRIMA PAGINA», No. 63 (2019), pp. 1-2 (p. 2).

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 59.

<sup>28</sup> Focaccia, *Mary Shelley: una voce scientifica*, cit., p. 2.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 6.

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 56.

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> *Ibid.*

e contraria al femminismo»,<sup>36</sup> fece di tutto «per prendere le redini dell'abitazione»<sup>37</sup> e «ottenere una vita migliore».<sup>38</sup>

Prescindendo però dalle tensioni che si vennero a creare in famiglia con il suo arrivo, la presenza in casa di Mary Jane deve aver probabilmente condotto la piccola Mary ad una consapevolezza maggiore circa la morte della madre ed è certamente possibile che il «rapporto travagliato»<sup>39</sup> della giovane «con le figure materne della sua infanzia»<sup>40</sup> l'avesse portata a trovare un rifugio proprio «nel mondo dei libri e della fantasia».<sup>41</sup> Inoltre, poiché le conoscenze intellettuali erano il regno di suo padre, l'impegno intenso e precoce che Mary impiegò nel formarsi e nell'alimentare la sua intelligenza, le appariva probabilmente come il solo modo per ottenere l'approvazione dell'unico genitore rimasto in assenza della figura materna.<sup>42</sup>

## **2.2. L'educazione e la sua formazione**

Vivere in una famiglia, come anticipato, tanto progressista, in una casa «costruita con un occhio al futuro»,<sup>43</sup> si rivelò essere ben presto per la piccola Mary un'opportunità altrettanto importante per la sua crescita personale e per il suo desiderio di conoscere. La giovane ricevette fin dalla più tenera età un'educazione ricca e informale da parte di un padre che riuscì a confermarsi, nonostante le numerose insicurezze, un genitore modello. Egli ebbe infatti mano libera nella sua formazione, riconoscendole la possibilità di fruire della propria biblioteca<sup>44</sup> e di formarsi già a partire dalle discussioni «political, philosophical, scientific, or literary»<sup>45</sup> che lui stesso teneva con altri studiosi che frequentavano la sua casa.

A queste serate rinomate che il signor Godwin organizzava, erano soliti prender parte autori illustri e rinomati e altrettanto radicali, come Thomas Paine, William Blake, William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge;<sup>46</sup> fu proprio da quest'ultimo che

---

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>44</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 11.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> *Ibid.*

Mary sentì recitare *The Rime of the Ancient Mariner* (1798), «an event she never forgot»,<sup>47</sup> tanto che «the image of the isolated, tormented old Mariner would haunt her own fiction»,<sup>48</sup> compreso il romanzo *Frankenstein*. Mary, assistendo a questi momenti di discussione, si addentrò ben presto, dunque, in una realtà fatta di discorsi e dibattiti, di termini politici e filosofici, un mondo in cui il pensiero era considerato «la suprema attività umana».<sup>49</sup>

Queste concessioni del padre non furono però del tutto casuali poiché, questo modo particolare di educare la sua primogenita sembrava rinviare al modo in cui lui stesso e Mary Wollstonecraft intendevano l'essere umano e l'educazione attraverso cui quest'ultimo doveva essere formato. Sia Mary in *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), sia William in *Political Justice* (1793),<sup>50</sup> avanzarono simili argomenti, condividendo l'idea che ciascun individuo, fin dalla nascita, fosse dotato di una «razionalità innata e paritaria».<sup>51</sup> L'educazione, dunque, secondo i due intellettuali, era da intendere come sostegno in vista di uno «sviluppo del ragionamento piuttosto che, per esempio, dell'ubbidienza o della memoria del bambino».<sup>52</sup> Inoltre, William Godwin, in quanto precursore del pensiero anarchico,<sup>53</sup> riteneva che indirizzare l'educazione verso uno sviluppo efficace della mente fosse una soluzione utile per favorire il raggiungimento di «un'autodeterminazione razionale»<sup>54</sup> nell'individuo, a dispetto dello stato di dipendenza che, secondo l'anarchismo, il governo tendeva a creare.<sup>55</sup>

Il noto filosofo, per di più, fu anche uno dei primi a suggerire, in nome di questa sua concezione libertaria, la possibilità di un'istruzione per tutti, per far sì che anche le masse di proletari, che all'ora lottavano per sopravvivere, potessero progredire e affrancarsi dalla situazione di ignoranza in cui solitamente si trovavano immerse. Queste masse, considerate abitualmente costituite da bestie, non erano altro che persone trasformate in bruti a causa della situazione nella quale erano inserite, poiché,

---

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 52.

<sup>50</sup> Ivi, p. 62-63.

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> Ivi, p. 63.

<sup>53</sup> Alberto Argenton, *L'apporto di William Godwin all'educazione libertaria*, in «Il Pensiero Politico», Vol. 7 (1974), p. 1.

<sup>54</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 63.

<sup>55</sup> *Ibid.*



secondo il suddetto teorico, proprio le condizioni di vita di ognuno potevano essere alla base di importanti differenze nello sviluppo infantile.<sup>56</sup> Ecco dunque la necessità di offrire alla propria figlia tutte le migliori situazioni in vista di un adeguato e proficuo sviluppo.

Anche la moglie, Mary Wollstonecraft, come già accennato, è stata una figura che, in vita, ha affiancato il marito in queste visioni all'epoca progressiste e, in modo diverso, tradusse questa libertà individuale con la sua attenzione riposta nella figura della donna, la quale, considerata dalla società del tempo come inferiore all'uomo, sarebbe stata invece degna di educazione, di rivestire posizioni decorose all'interno della società e disporre, in quanto essere umano, degli stessi diritti riconosciuti all'uomo.

Ecco dunque che, a partire da queste concezioni familiari e da questo assunto circa «la razionalità innata e paritaria degli esseri umani»,<sup>57</sup> William, in quanto genitore, modellò questa particolare e insolita educazione per la figlia, fornendole possibilità alquanto inusuali per la sua giovane età ma anche per la sua condizione di donna, dal momento che non era una cosa solita all'epoca per una ragazza potersi formare, nemmeno tra le giovani di classe medio – alta.

L'educazione impartita dal padre a Mary si caratterizzò dunque per la predilezione ad uno sviluppo corretto e attento del ragionamento e all'accrescimento di una «mente efficace».<sup>58</sup> Partendo dalla conoscenza delle lingue moderne e antiche o, ancora, dalla comprensione dei testi, Godwin indirizzò la giovane figlia verso un apprendimento attivo, non basato sull'accumulo di nozioni ma, invece, sull'acquisizione di competenze,<sup>59</sup> così come probabilmente avrebbe desiderato la stessa Mary Wollstonecraft.

Inoltre, altro aspetto e non meno importante che sembra aver influito nella sua formazione fu la prospettiva diffusa tra '700 e '800 circa il processo di conoscenza, inteso come un momento «sorprendentemente partecipativo».<sup>60</sup> Non era ancora diffusa infatti a quel tempo la figura del ricercatore, dello «scienziato di professione»,<sup>61</sup> ma si

---

<sup>56</sup> Ivi, p. 48.

<sup>57</sup> Ivi, p. 63.

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> *Ibid.*

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ibid.* Il termine scienziato «viene coniato dal pastore anglicano e storico della scienza William Whewell nella sua recensione di *On the Connexion of the Physical Sciences* di Mary Somerville apparsa sul "Quarterly Review" nel 1834». Fonte: Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 327.

ricorreva a «comunità - modello»,<sup>62</sup> dove «la branca sperimentale della filosofia naturale»<sup>63</sup> veniva «divulgata al grande pubblico per mezzo di conferenze e pubblicazioni».<sup>64</sup> Inoltre, la stessa divulgazione scientifica di quel tempo insegnava a chi partecipava alle conferenze che il metodo scientifico era basato sull'osservazione, e che ognuno avrebbe potuto praticare quelle osservazioni.<sup>65</sup> «In Gran Bretagna come in Europa continentale»,<sup>66</sup> proprio in quegli anni iniziavano a sorgere «osservatori e gabinetti di strumenti scientifici»,<sup>67</sup> in nome della diffusione di quell'idea, secondo cui vedere significava anche conoscere.<sup>68</sup> Lo stesso esame della realtà era dunque minuzioso ma, allo stesso tempo, reso pubblico e i medesimi studi ed esperimenti sul corpo umano venivano condotti, ad esempio, su cadaveri di criminali, in luoghi pubblici, in vista di una divulgazione democratica di conoscenza.<sup>69</sup>

A maggior ragione, perciò, la volontà del padre di rendere la figlia partecipe alle proprie discussioni intellettuali e ai propri affari di vita, trovava qui una spiegazione che andava oltre la semplice spinta democratica e il volere della defunta moglie.

I vari dibattiti a cui la giovane veniva dunque ammessa, gli studi intrapresi, tra cui anche quelli linguistici, permisero così a Mary di crescere come una «figlia dell'intelligenza del suo tempo»,<sup>70</sup> «straordinariamente audace, dalla mente per così dire imperiosa e attiva» con «un grande desiderio di conoscere» e con «perseveranza in ogni attività».<sup>71</sup>

---

<sup>62</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., pag. 42.

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 71.

L'attenzione che il padre le rivolse nella sua formazione e le parole di lode con le quali a volte la acclamava non furono tuttavia sufficienti ad alleggerire quella situazione di insofferenza che Mary iniziò a vivere in casa dall'arrivo della signora Clairmont. L'unico conforto per lei erano le visite al piccolo cimitero di St. Pancras, dove si recava a portare dei fiori e a leggere i libri della madre per imparare a conoscerne meglio il



Figura 4: Immagine della giovane Mary Shelley presso la tomba della madre, tratta dal film "Mary Shelley - Un amore immortale" (2017).

suo pensiero. Tali circostanze si riversarono su di lei attraverso forti disagi, i quali le provocarono disturbi psicosomatici, come li descrissero i medici, con manifestazioni rossastre sulla pelle e insoliti dolori alle braccia e alle gambe.<sup>72</sup>

Il malessere aumentò quando si rese conto che il padre smise di descriverla come una «piccola e deliziosa bambina»,<sup>73</sup> preferendo allontanarla da casa poiché, con ogni probabilità, pensava di dare così un sollievo a lei e all'intera famiglia.

Era il giungo del 1812<sup>74</sup> quando la giovane Mary si imbarcò in un battello diretto in Scozia, a Dundee, che l'avrebbe portata alla famiglia ospitante di William Baxter, suocero di un amico di suo padre, David Booth.

Il proposito del padre, come lui stesso tenne a precisare in una lettera indirizzata al signor Baxter, sarebbe stato quello di affidare la propria figlia a degli affetti solidi, affinché la allevassero «like a philosopher, even like a Cynic»,<sup>75</sup> amplificando il suo valore e il suo temperamento e affinché venisse stimolata all'operosità.<sup>76</sup>

<sup>72</sup> Stefania Caracci, *Frankenstein sono io. Biografia di Mary Shelley*, Cosenza, RIPOSTES, 2021, p. 14.

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 15.

<sup>75</sup> La citazione è tratta dalla lettera di «William Godwin to William Baxter, June 8, 1812; reprinted in *Shelley and His Circle 1773-1822*, ed. Kenneth Neill Cameron and Donald H. Reiman (Cambridge: Harvard University Press, 1961-73), III:100-02». Fonte: Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 228.

<sup>76</sup> *Ivi*, p. 88.

In Scozia venne accolta con grande allegria che «she had rarely known before»<sup>77</sup> e soggiornò presso una casa denominata «The Cottage»,<sup>78</sup> ospite della famiglia Baxter, «a large, loving, closely knit group who provided Mary with both intimate companionship – she quickly became very close to the two daughters, Christina and Isabella – and an example of domestic affection and harmony».<sup>79</sup> Inoltre, «observing the Baxters from the outside, as a stranger in their midst, Mary Godwin came to idealize the bourgeois family as the source both of emotional sustenance and of ethical value».<sup>80</sup>

Il soggiorno presso la famiglia scozzese si rivelò dunque ben lontano dalla tristezza e dal rigore che avevano segnato negli ultimi anni la vita della giovane in casa Godwin. Anche le condizioni del suo braccio sembrarono migliorare progressivamente, facendo pensare che il suo disturbo fosse stato causato proprio «by her discomfort within the querulous Godwin household».<sup>81</sup>

In quei luoghi, tra le passeggiate nei boschi, costeggiando cascate e dirupi, pendii isolati e a picco sul mare, Mary scorse più volte le baleniere che puntavano a nord,<sup>82</sup> verso le acque dell'Artico, verso le stesse montagne di ghiaccio dell'oceano di cui anche *Frankenstein* di Mary parlerà. Così, infatti, «i campi di ghiaccio fatali di *Frankenstein* e l'esploratore Walton che li sfida traggono origine proprio da questi incredibili avvistamenti»<sup>83</sup> che la giovane scrittrice fece durante queste sue esplorazioni.

Rientrando a casa dal soggiorno in Scozia, nel marzo del 1814,<sup>84</sup> dispiaciuta per quello che le sarebbe aspettato, rimase positivamente sorpresa quando incontrò in casa Percy Bysshe Shelley, un poeta romantico, ventiduenne, discepolo del padre Godwin.

---

<sup>77</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 16.

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> *Ibid.*

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> Caracci, *Frankenstein sono io*, cit., p.15.

<sup>83</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., pag. 91.

<sup>84</sup> Caracci, *Frankenstein sono io*, cit., p.16.

### 2.3. La sua vita con Percy: amore, turbamenti e scrittura

Il giovane Percy all'epoca aveva già una moglie, Harriet, e due figli, di cui uno in arrivo, ma ciò non fu sufficiente nell'impedire a Mary di avvicinarsi a lui, colpita dalle sue idee riformistiche e liberali che tanto le ricordavano quelle dei suoi genitori. Alcuni giorni dopo l'incontro, fu lei stessa a dargli appuntamento al cimitero di St. Pancras, proprio nel luogo in cui era sepolta la madre, cogliendo l'occasione per dichiarargli il suo amore.<sup>85</sup>



Figura 5: Ritratto di Percy Bysshe Shelley.

La disapprovazione del padre della giovane e della moglie di Percy fu vana nell'ostacolare questa unione, tanto che ben presto i due, assieme alla sedicenne Claire, sorellastra di Mary, che la seguiva ormai come un'ombra, si misero segretamente in viaggio verso la Francia.<sup>86</sup>

Nell'aprile dello stesso anno, Napoleone aveva infatti abdicato dalla posizione di imperatore e ciò aveva portato al ripristino del consueto flusso di viaggiatori tra la Francia e l'Inghilterra, rendendo possibile il viaggio verso il paese dei tre giovani, i quali, però, una volta raggiunta la loro meta, si ritrovarono in estrema difficoltà dato il dramma che la guerra aveva portato con sé, tra la scarsità di viveri e la distruzione degli edifici, per la maggior parte inagibili e inadatti ad ospitare i viaggiatori.<sup>87</sup>

Nonostante Parigi regalò comunque a loro forti emozioni tradotte poi nell'opera *Storia di un viaggio di sei settimane* (1817),<sup>88</sup> la mancanza di denaro sufficiente e ulteriori complicazioni raffreddarono gli entusiasmi facendo terminare la fuga prima del previsto.

---

<sup>85</sup> Ivi, p. 17.

<sup>86</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 21.

<sup>87</sup> Caracci, *Frankenstein sono io*, cit., pp. 19-20.

<sup>88</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 98.

Al rientro l'ostilità della famiglia nei loro confronti era percettibile, ma le complicazioni aumentarono quando Mary scoprì di essere incinta.<sup>89</sup> Il suo ritorno a Londra fu perciò solo una tappa del cambiamento in cui si era ormai immersa. Pur non avendo compiuto ancora il passo del matrimonio con Percy, la giovane aveva intrapreso un percorso di «autoinvenzione»<sup>90</sup> che l'aveva vista trasformarsi da Mary Godwin in Mary Shelley, lasciando la propria casa e scegliendo di farsi strada da sola nella propria vita.<sup>91</sup>

Mary, incinta e spesso malata, tra le varie ostilità si trovò a far fronte anche alla gioia dell'amato Percy per la nascita del figlio che la moglie Harriet già aspettava da lui.

Una consolazione per lei in quei particolari momenti le arrivò dal rapporto di amicizia stretto con Thomas Jefferson Hogg, un rapporto che lo stesso Percy cercò di favorire, spronando i due a diventare amanti, probabilmente in nome di quell'ideale di amore libero che perseguiva, sperando dunque di dare da subito al rapporto con Mary una struttura niente affatto convenzionale.<sup>92</sup> Non si conoscono bene i risvolti successivi che tale amicizia intraprese, ma si sa con certezza che Percy rimase l'unico vero amore per la donna.

Il 22 febbraio 1815 segnò però un ulteriore duro colpo per Mary Shelley, la quale diede alla luce una bambina prematura, talmente piccola per sopravvivere che morì soltanto dopo pochi giorni.<sup>93</sup>

Le prime scene di vita della giovane donna, serene e piene di luce, sembrano dunque contrastare con il periodo turbolento e nebuloso che, come si percepisce, caratterizzò la sua età più matura.

Mary, in seguito a tali dolorosi avvenimenti, cadde in una forte depressione,<sup>94</sup> dalla quale si riprese modestamente l'anno successivo dando alla luce un secondo figlio, questa volta maschio, chiamato William in onore del nonno.

Un'ulteriore tappa fondamentale nella vita della donna fu costituita dal suo viaggio alla volta di Ginevra, intrapreso assieme a Percy e al figlio nell'estate del 1816. Il piano

---

<sup>89</sup> Caracci, *Frankenstein sono io*, cit., p. 22.

<sup>90</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., p. 125.

<sup>91</sup> *Ibid.*

<sup>92</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 29.

<sup>93</sup> *Ivi*, p. XVI.

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 32.

era quello di trascorrere la stagione estiva assieme alla sorella Claire che da poco aveva iniziato a frequentare il poeta Lord Byron.

L'estate non fu però idilliaca ma fredda e piovosa a causa dell'eruzione del vulcano Tambora, in Indonesia, che aveva provocato un generale abbassamento delle temperature globali. Gli amici passarono dunque gran parte del tempo al caldo dei caminetti di Villa Diodati, elegante edificio settecentesco affittato da Lord Byron per la stagione estiva.<sup>95</sup>

Durante una di queste serate piovose trascorse in compagnia, Byron propose ai compagni una sfida per ingannare la noia, suggerendo ad ognuno di loro di scrivere la più «avvincente storia metafisica»,<sup>96</sup> un racconto dell'orrore, che poi



Figura 6: Immagine tratta da un'incisione del 1833 di Villa Diodati.

avrebbero dovuto leggere davanti a tutti come passatempo. Fu proprio questa iniziativa a stimolare l'immaginazione di Mary, favorita dai racconti che quella sera sembravano assumere sembianze sempre più soprannaturali. Si iniziò a discutere ad esempio sulla possibilità di rianimare la materia morta, elencando formule della chimica e scienziati che avevano osato tentare l'esperimento mediante il ricorso all'energia elettrica. Questi discorsi fecero scaturire in Mary i ricordi dei colloqui che suo padre aveva tenuto con il dottor Darwin e iniziò a fantasticare su queste possibilità.<sup>97</sup>

Durante la notte del 16 giugno 1816 fece un terribile sogno<sup>98</sup> che le sarebbe tornato utile per il racconto della sfida: era stata all'inferno e aveva sfidato la morte, incontrando quella creatura che sarebbe poi diventata protagonista del suo romanzo.

La stesura del racconto da parte di Mary non fu immediata, impegnata invece in lunghe escursioni sulle Alpi. La spettacolarità del paesaggio alpino però, così come quello

<sup>95</sup> Ivi, p. 36.

<sup>96</sup> Bertinetti, *Storia della letteratura inglese*, cit., p. 34.

<sup>97</sup> Caracci, *Frankenstein sono io*, cit., p. 34.

<sup>98</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. 38.

scozzese, stimolò la fantasia della scrittrice al punto tale da riportarlo successivamente nella stesura della sua storia. Nel decimo capitolo di *Frankenstein*, infatti, fu proprio uno di quei luoghi visitati dalla donna durante le escursioni, la cosiddetta «Mer de Glace»,<sup>99</sup> a costituire lo sfondo che più si adattava alla comparsa dell'imponente mostro generato dal dottor Frankenstein.<sup>100</sup>

L'impostazione iniziale del romanzo a noi noto fu quella di un racconto breve. Fu poi lo stesso Percy a spronare la compagna nel proseguire oltre trasformandolo nel suo romanzo d'esordio.

Il rientro della coppia da Ginevra avvenne nel mese di settembre dello stesso anno, ma la direzione non fu Londra, bensì Bath, dove i due sistemarono Claire, nella speranza di riuscire a tenere il segreto sul figlio che aveva scoperto aspettare da Lord Byron.<sup>101</sup> Nel maggio del 1817 Mary terminò la stesura di *Frankenstein*, romanzo pubblicato anonimo poi del 1818.

Un altro evento però sconvolse l'esistenza della donna in questi anni, un'altra morte traumatica, quella della sorella Fanny, la quale decise di togliersi la vita. Il suicidio fu però tenuto nascosto e fu fatta diffondere la notizia che la morte fosse giunta in seguito ad una malattia.<sup>102</sup>

Come accadde per Fanny, un altro suicidio sempre in quel periodo fu tenuto all'oscuro, quello della moglie di Percy, Harriet.<sup>103</sup> Poco tempo dopo la sua morte, Mary e Percy si sposarono, trasferendosi poi in Italia, prima a Napoli, poi a Roma e infine a Firenze, dove venne alla luce Percy Florence, l'unico dei loro figli a rimanere in vita.

La sfortuna però non volle abbandonare la povera Mary che soltanto qualche anno più tardi, nel 1822, perse il marito a seguito di un nubifragio che colpì la barca sulla quale si trovava presso il Golfo di La Spezia.<sup>104</sup>

In seguito a questa successione di dolorose perdite, «Shelley returned to England in order to obtain an allowance for her only surviving child from his grandfather».<sup>105</sup> Qui si dedicò totalmente alla sua carriera da scrittrice, dando la vita a nuove opere, tra cui

---

<sup>99</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., pag. 163.

<sup>100</sup> *Ibid.*

<sup>101</sup> Ivi, p. 173.

<sup>102</sup> Caracci, *Frankenstein sono io*, cit., p. 43.

<sup>103</sup> Sampson, *La ragazza che scrisse Frankenstein*, cit., pag. 187.

<sup>104</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. XVII.

<sup>105</sup> Charlotte Sussman, *Daughter of the Revolution: Mary Shelley in Our Times*, in *Journal for Early Modern Cultural Studies*, Vol. 4, No. 1 (2004), pp. 158-186 (166).



i romanzi storici *Valperga* (1823)<sup>106</sup> e *The fortunes of Perkin Warbeck* (1830),<sup>107</sup> il romanzo apocalittico *The Last Man* (1826).<sup>108</sup>

L'ultimo periodo della sua vita lo trascorse nella malattia ma la sua vena di scrittrice la portò a dedicarsi in ultimo luogo alla cura di alcune opere del defunto marito Percy, pubblicando nel 1839 un'edizione che prese il nome di *Percy Shelley's Poetical Works*.<sup>109</sup>

Mary morì a Londra nel 1851, all'età di 53 anni, e venne successivamente sepolta nel cimitero della chiesa di St. Peter a Bournemouth.<sup>110</sup>

---

<sup>106</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. XVII.

<sup>107</sup> Ivi, p. XVIII.

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> Ivi, p. XIX.

<sup>110</sup> Ivi, p. XX.



## CAPITOLO TERZO: *FRANKENSTEIN, OR THE MODERN PROMETHEUS* (1818)



Figura 7: a sinistra Mary Shelley, a destra un'immagine del mostro protagonista del suo romanzo d'esordio "*Frankenstein*" (1818).

### 3.1. Stesura e pubblicazione dell'opera

Da come si è potuto appurare, nonostante fossero numerose le stesure a cui la scrittrice lavorò nel corso della sua vita, ad occupare un ruolo di primo piano nella sua fantasia c'era sicuramente il grande romanzo *Frankenstein*, o meglio, *Frankenstein: or, the modern Prometheus*, così come suonava il titolo originale assegnato all'opera.

Il romanzo fu pubblicato la prima volta nel 1818 in forma anonima dal momento che l'autrice non venne inizialmente menzionata ma compariva invece una lunga prefazione iniziale scritta dal marito Percy Shelley e dedicata a William Godwin, per cui si pensò che fosse lo stesso Percy in realtà l'autore del romanzo.<sup>1</sup> Questo pensiero venne però smentito cinque anni più tardi, nel 1823, quando venne redatta una nuova edizione del romanzo, pubblicata questa volta in Francia, nella quale comparve anche il nome della reale autrice. Quest'ultima aggiunse poi un'introduzione,<sup>2</sup> nel 1831, dove

---

<sup>1</sup> Lia Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, Pavia, Cooperativa libraria universitaria Pavia, 1995, p. 83.

<sup>2</sup> Mellor, *Mary Shelley*, cit., p. XVIII.

spiegava personalmente la nascita del suo romanzo, su richiesta degli autori della «Standard Novels»,<sup>3</sup> interessati a scegliere *Frankenstein* per una delle proprie collane.<sup>4</sup> Mary, nell'accondiscendere a questa richiesta, si diletto a rispondere ad alcune delle frequenti domande che le venivano poste, una tra queste, come lei stessa riportò, chiedeva come fosse possibile per una ragazza così giovane concepire e sviluppare idee tanto spaventose come quelle proprie alle vicende di *Frankenstein*.

L'autrice esordì ribadendo il suo piacere, fin da bambina, nel dilettersi nella scrittura, seguendo le orme dei genitori, ma anche nel viaggiare con la fantasia, indulgendo in sogni ad occhi aperti, seguendo il corso dei pensieri che spesso la portavano verso la creazione di eventi alquanto immaginari.

Nel tempo della sua giovinezza, come lei stessa ammise, il suo stile era ancora molto banale, ma i voli pindarici che la sua fantasia le permetteva di fare erano infiniti, soprattutto sotto gli alberi secolari della campagna scozzese.<sup>5</sup> Una svolta poi arrivò quando diventò lo stesso Percy Shelley, suo futuro consorte, lo stimolo che la spinse ad ottenere una reputazione letteraria, portando il suo nome ad imprimersi nelle pagine della fama,<sup>6</sup> dal momento che la stessa Mary, come lei ribadisce in queste pagine di introduzione, era occupata da «i viaggi e la cura della famiglia»<sup>7</sup> e studiare era l'unico svago che si concedeva.

Nell'estate del 1816, però, le cose cambiarono e l'apparentemente banale vacanza presso il lago di Ginevra offrì a Mary l'occasione della sua carriera. In seguito alla proposta di Lord Byron, che chiese ai presenti di sfidarsi nella stesura di storie spaventose, Mary si diede molto da fare nel pensare ad una storia all'altezza, «che parlasse delle paure misteriose insite nella nostra natura, e che risvegliasse brividi di orrore».<sup>8</sup> Ad agevolarla fu il ricordo dei discorsi tra Lord Byron e Percy sulla natura del principio vitale e sugli esperimenti condotti dal dottor Darwin, il quale era riuscito a dimostrare come una sezione di lombrico potesse ritornare alla vita.<sup>9</sup> Mary sostenne di essere stata animata in gran parte da questi dibattiti e da quanto la stessa dottrina del

---

<sup>3</sup> Si veda l'introduzione all'edizione del 1831 di M. Shelley in Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 6.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Caracci, *Frankenstein sono io*, cit., p. 15.

<sup>6</sup> Si veda l'Introduzione all'edizione del 1831 di M. Shelley in Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 6.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 9.

galvanismo andava proponendo, iniziando a pensare che proprio questi spunti, abbinati alla sua immaginazione, sarebbero stati ideali per la sua futura composizione.

Non è da credere però che Mary avesse fiducia in tali ipotesi, ritenendo di poter effettivamente restituire una vita assemblando componenti di materia inanimata, ma accettò questi appigli come base del suo originale lavoro di fantasia.<sup>10</sup> La sua creazione partì dunque dal caos, da idee e suggestioni diverse, dallo stesso assemblaggio di pensieri che la attorniava fin da bambina.

Come spiegò poi la stessa autrice, le vicende inizialmente furono adattate alla misura di poche pagine ma, esortata dal marito Percy, finì per ampliare il suo racconto che divenne romanzo.<sup>11</sup> Il marito non ebbe tuttavia un ruolo autoriale e nemmeno suggerì a Mary alcun evento; l'unica parte di cui lui si occupò fu, appunto, la prefazione, «scritta interamente da lui».<sup>12</sup>

Il romanzo pubblicato ebbe fin da subito un grande successo, nonostante Mary fosse all'epoca ancora una giovane ventenne ai suoi primi tentativi di scrittura.<sup>13</sup> Ben presto, inoltre, comparvero anche le prime rappresentazioni teatrali sulle vicende dell'opera, sia serie che parodiche,<sup>14</sup> le quali contribuirono alla costruzione di un vero e proprio mito attorno alla storia di *Frankenstein*. Nel luglio del 1823, ad esempio, venne messa in scena una «rappresentazione di *Presumption, or the Fate of Frankenstein*, su adattamento di Brinsley Peake»<sup>15</sup> e, «come si può notare, il nuovo titolo indicava una interpretazione in chiave moralistica del tutto gratuita del testo della Shelley».<sup>16</sup> «Il 18 agosto successivo»,<sup>17</sup> invece, «un altro adattamento, che la scrittrice ebbe occasione di vedere, fu messo in scena al Royal Coburg da H.M. Milner col titolo *Frankenstein; or, the Demon of Switzerland*».<sup>18</sup> Le rappresentazioni teatrali, dunque, si impadronirono fin da subito della «basic fable, sheared off the novel's literary complexities, and gave what a novel-text never could: a visibly realized Creature».<sup>19</sup>

---

<sup>10</sup> Si veda la Prefazione dell'autrice in Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 3.

<sup>11</sup> Si veda l'Introduzione all'edizione del 1831 di M. Shelley in Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 9.

<sup>12</sup> Ivi, p. 10.

<sup>13</sup> Si veda l'Introduzione di Nadia Fusini a Shelley, *Frankenstein*, cit., p. XI.

<sup>14</sup> Ivi, p. VI.

<sup>15</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 8.

<sup>16</sup> Ivi, p. 8-9.

<sup>17</sup> Ivi, p. 9.

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> Susan J. Wolfson, Ronald L. Levaio, *The annotated Frankenstein* (a cura di), England, The Belknap Press of Harvard University Press, 2012, p. 15.

### 3.2. *Frankenstein* e il romanzo gotico

Al di là delle diverse interpretazioni che vennero date anche nelle varie rappresentazioni teatrali del romanzo, il *Frankenstein* di Mary Shelley è un evidente esempio di romanzo gotico, anzi, come lo definisce lo studioso Praz è «il più grande prodotto della scuola gotica».<sup>20</sup>

Ma cosa si intende di preciso con *gotico*?

Il termine può essere adattato ad una pluralità di ambiti, tra cui quello storico, artistico e architettonico, oltre a quello letterario, ed essere ricondotto ad «un'ampia varietà di significati».<sup>21</sup> Definire un significato letterario e univoco di gotico, infatti, non è così semplice, tanto più che negli ultimi due secoli il termine sarebbe stato usato anche in contesti ulteriori e nuovi.<sup>22</sup> Si parla di gotico, ad esempio, nel mondo dell'editoria in riferimento ad «un genere particolare di romanzi storici da poco»;<sup>23</sup> un ulteriore esempio del suo uso riguarda invece «la sua riutilizzazione per descrivere un certo tipo di narrativa americana»<sup>24</sup> che i critici definiscono come «una letteratura del grottesco psichico»,<sup>25</sup> in cui abbondano le «ossessioni psicologiche dei personaggi principali»;<sup>26</sup> il ricorso al medesimo termine, inoltre, viene fatto anche «in riferimento alla stessa narrativa dell'orrore».<sup>27</sup>

Per scoprire però «le ragioni di tale duttilità dobbiamo andare [...] con lo sguardo indietro, oltre la narrativa [...], ricostruendo la storia della stessa parola “gotico”».<sup>28</sup> In origine, il suo significato aveva a che fare con i Goti, tribù dei barbari del nord; già nel secolo successivo, però, si iniziò a fare ricorso al termine per «designare cose medioevali, anzi tutte quelle cose antecedenti a circa la metà del XVII secolo».<sup>29</sup> Dunque, se il termine «gotico aveva a che fare con il mondo medievale, se ne deduceva che era un termine da poter usare in contrapposizione a classico. Laddove il classico era ben ordinato, il gotico era caotico; laddove semplice e puro, il gotico era ricercato

---

<sup>20</sup> Rodolfo Macchioni Jodi, *Dal romanzo gotico al romanzo storico italiano*, in «Italianistica: Rivista di letteratura italiana», Vol. 23, No. 2/3 (1994), pp. 389-416 (p. 394).

<sup>21</sup> David Punter, *Storia della letteratura del terrore. Il «gotico» dal Settecento ad oggi*, trad. it. di O. Fatica e G. Granato, Roma, Editori Riuniti, 2006, p. 5.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 9.

e involuto; laddove i classici offrivano un insieme di modelli culturali da seguire, il gotico rappresentava l'eccesso e l'esagerazione, il prodotto dei barbari e dei selvaggi». <sup>30</sup> Quello che avvenne nell'XVIII secolo, però, aveva a che fare con qualcosa di grande, con «un mutamento dei valori culturali» <sup>31</sup> e «il medioevale, il primitivo, il selvaggio finirono per assumere un valore positivo in sé e per sé». <sup>32</sup>

La situazione si fa ancora più complessa se si considera il gotico dal punto di vista letterario e, in particolare, della narrativa gotica. In quest'ambito, il termine viene solitamente utilizzato per indicare «un gruppo di romanzi scritti fra il 1760 e il 1820», <sup>33</sup> i cui autori, salvo alcune eccezioni, «non sono attualmente oggetto di particolare attenzione critica, per quanto alcuni nomi mantengano ancora un certo rilievo», <sup>34</sup> tra cui proprio quello di Mary Shelley. <sup>35</sup>

Quando si pensa ad un romanzo gotico si è soliti associare ambientazioni cupe e arcaiche (castelli infestati dai fantasmi, vecchie dimore abbandonate, cimiteri), immerse in atmosfere notturne, o ancora, personaggi inquietanti, vampiri, mostri ed eroine in preda a terrori indescrivibili. <sup>36</sup> Nel considerare le opere del periodo compreso tra la fine del Settecento e gli inizi dell'Ottocento, inoltre, sono state osservate tre figure principali <sup>37</sup> che hanno caratterizzato la narrativa gotica: «il vagabondo, il vampiro e il ricercatore di una conoscenza proibita». <sup>38</sup>

A questa tipologia di romanzi sono connessi spesso elementi metafisici e soprannaturali. <sup>39</sup>

Tra le opere in prosa, «forse non c'è altra opera della tradizione gotica che sia penetrata più profondamente nell'immaginazione culturale» <sup>40</sup> quanto il romanzo *Frankenstein*. Il grande classico di Mary Shelley non solo si costituisce di un'ambientazione cupa e tenebrosa, caratteristica del genere in questione, ma lo stesso aspetto terrificante della

---

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> Queste informazioni sono state riferite da Marco Malvestio durante il ciclo di lezioni di Letterature comparate tenuto dalla Professoressa Valentina Sturli presso l'Università degli Studi di Padova (data della lezione: 24 marzo 2021).

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 108.

Creatura e l'operazione macabra da cui viene generata ricordano molto alcuni aspetti tipici della narrativa gotica di fine Settecento e inizio Ottocento. Non si esauriscono qui però le corrispondenze tra il romanzo di Shelley e questo genere di narrativa. Il personaggio di Victor Frankenstein, l'insolito scienziato protagonista delle vicende incarna infatti la figura del «ricercatore di una conoscenza proibita»,<sup>41</sup> figura che «si trasformò [...] nel più significativo e popolare dei moderni simboli del terrore».<sup>42</sup> Non di rado, infatti, secondo i critici, nella narrativa gotica si mirava ad ottenere effetti di paura tramite la rappresentazione di situazioni estreme.<sup>43</sup>

Altro elemento di contatto tra l'opera di Mary Shelley e le narrazioni gotiche è il tema dell'«ingiustizia, vuoi di ispirazione divina, vuoi riversata dall'uomo sugli altri esseri umani».<sup>44</sup> Ne è un simbolo potente, infatti, il mostro del romanzo,<sup>45</sup> il quale «non fa altro che agire nel mondo che gli è stato predisposto ed è a sua volta vittima di un tragico destino».<sup>46</sup> Non è una coincidenza, inoltre, che questi simboli di ingiustizia siano emersi proprio in un periodo storico in cui «la società che ha prodotto e letto la narrativa gotica [...] stava diventando cosciente dell'ingiustizia in parecchi settori»,<sup>47</sup> assumendo ad esempio la consapevolezza di come le colpe dei padri ricadessero sui discendenti (come accade anche per la Creatura di *Frankenstein*) o, ancora, di come l'individuo, dall'avvento della prima rivoluzione industriale, fosse «alla mercé di forze»<sup>48</sup> che sfuggivano alla sua stessa comprensione.<sup>49</sup> Non è dunque una sorpresa che, date le circostanze, nella letteratura di quel tempo si possano riscontrare i motivi della paranoia, dell'ingiustizia e dell'abuso.<sup>50</sup>

### 3.3. *Frankenstein* e il genere fantascientifico

Il romanzo di Mary Shelley, tuttavia, oltre ad essere collocato nell'ambito della narrativa gotica, potrebbe essere definito anche precursore di un genere letterario detto *fantascientifico*. Le vicende di *Frankenstein*, infatti, si collocano tra il soprannaturale

---

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 113.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 114.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> *Ibid.*



e qualcosa che si potrebbe delineare come fantascienza e lo stesso romanzo è stato individuato dalla maggior parte degli storici letterari come «la prima opera narrativa che presenta tutte le caratteristiche della narrativa fantascientifica [...] scritta da una donna, nata poco tempo dopo che la rivoluzione americana e quella francese avevano cambiato [...] il senso che l'umanità aveva del futuro».<sup>51</sup>

Quando Mary Shelley scrisse il suo romanzo, però, «la fantascienza non aveva un nome, né era conosciuta come forma specifica della letteratura».<sup>52</sup> La narrazione fantascientifica, infatti, è il risultato di «straordinarie scoperte scientifiche»;<sup>53</sup> nel diciannovesimo secolo, la visione del mondo tradizionale era stata scossa da notevoli scoperte (tra cui quelle di Pasteur, di Darwin, di Einstein) e da cambiamenti tecnologici e sociali eccezionali (la realizzazione di motori a vapore, lo sviluppo delle industrie e delle automobili o, ancora, dai primi tentativi da parte dell'uomo di avventurarsi nello spazio)<sup>54</sup> e fu così che «cose che erano sembrate possibili solo in un mondo fantastico diventarono realtà».<sup>55</sup> Tutto ciò ebbe dunque dei risvolti importanti anche in ambito letterario e, nello stesso secolo, «molti dei più famosi scrittori, in America, in Inghilterra e in Europa, si cimentarono in una narrativa che non esitava a giocare con le fantastiche possibilità che il nuovo pensiero scientifico e le scoperte della tecnica avevano improvvisamente offerto alla immaginazione».<sup>56</sup>

Se a Mary Shelley è stato quindi riconosciuto il titolo di pioniera della narrativa fantascientifica, fu però il romanziere H. G. Wells (1866-1946)<sup>57</sup> il vero «colonizzatore del territorio della fantascienza, un colonizzatore che sviluppò e sfruttò quello che la prima aveva scoperto».<sup>58</sup> I risultati a cui Wells arrivò in qualità di «scrittore di fantascienza, sono dovuti alla sua abilità nell'unificare così tante delle sfaccettature di questo tipo di narrativa».<sup>59</sup>

---

<sup>51</sup> R. Scholes, E.S. Rabkin, *Fantascienza. Storia – scienza - visione*, trad. it. di G. Orzalesi, Parma, Pratiche Editrice, 1979, pp. 12-13.

<sup>52</sup> Ivi, p. 15.

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> *Ibid.*

<sup>55</sup> Ivi, p. 12.

<sup>56</sup> Ivi, p. 15.

<sup>57</sup> Ivi, p. 26.

<sup>58</sup> Ivi, p. 41.

<sup>59</sup> *Ibid.*

In particolare, «un elemento che si trova costantemente nella fantascienza»<sup>60</sup> e che, come si potrà appurare, è riscontrabile anche nello stesso personaggio di Victor Frankenstein, «è il desiderio di trascendere l'esperienza ordinaria».<sup>61</sup> Questo impulso troverebbe una sua manifestazione proprio nella creazione di mondi immaginari, popolati da forme non umane<sup>62</sup> come, ad esempio, i robot o gli androidi, discendenti moderni della stessa Creatura romanzesca di Mary Shelley,<sup>63</sup> che da «semplice mostro letterario»,<sup>64</sup> come spesso viene liquidata, diventerebbe in quest'ottica la progenitrice di un'intera specie.<sup>65</sup>

Un ulteriore aspetto che caratterizza la narrativa fantascientifica riguarda il tema della razza:<sup>66</sup> questo non è presente nel romanzo attraverso l'enfasi che la fantascienza comunemente manifesta verso queste razze non umane, ma è riscontrabile nell'atteggiamento di diffidenza e sospetto che la società, come il suo Creatore, manifesta nei confronti del mostro e che ricorda molto «le forme familiari del razzismo».<sup>67</sup>

Delineati alcuni dei tratti generali che contraddistinguono il classico di Mary Shelley, si giunge ora alla trama vera e propria, delineando quelle vicende che, come vedremo, sono diventate oggetto di innumerevoli interpretazioni da parte dei critici.

### 3.4. Trama del romanzo

La trama di *Frankenstein*, innanzitutto, è molto semplice, anche se una certa complessità deriva dai congegni narrativi utilizzati.<sup>68</sup> Il romanzo, infatti, può essere descritto come «a novel assembled from component parts, sutured with sequential narrations, beginning with the visionary polar explorer Robert Walton's letters to his sister Margaret Seville».<sup>69</sup> La disposizione del testo si regge in gran parte proprio sullo

---

<sup>60</sup> Ivi, p. 251.

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> Ivi, p. 259.

<sup>64</sup> Ivi, p. 13.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> Ivi, p. 270.

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> Punter, *Storia della letteratura del terrore*, cit., p. 109.

<sup>69</sup> Wolfson, Ronald, *The annotated Frankenstein*, cit., p. 22.

scambio di lettere, riprendendo probabilmente il modello settecentesco «epistolary novel, composed of letters that report events».<sup>70</sup>

Il ricorso a questa forma narrativa, inoltre, renderebbe possibile la creazione di «an intriguing tension between the documentary objectivity of the letters' existence and the subjectivity of a letter-writer's point of view».<sup>71</sup>

Il mittente della prima lettera, quella che dà avvio alle vicende, è il signor Walton, un capitano di nave che rimane intrappolato nei ghiacci durante una sua esplorazione verso il Polo Nord e, nel mentre, vede passare su di una slitta un essere mostruoso inseguito da un personaggio con sembianze umane. Lo sconosciuto viene da lui invitato a salire a bordo della nave: è il dottor Victor Frankenstein, uno scienziato che decide di raccontare a Walton la sua storia per far sì che gli stessi errori che l'hanno ridotto ora in quello stato non siano ripetuti da altri.

Victor si descrive come un giovane ginevrino di ottima famiglia, cresciuto all'interno di un idillio familiare, riconosciuto e rispettato da tutti coloro che lo conoscono. Fin da bambino si presenta come un eroe romantico, curioso e volenteroso nello scoprire i segreti che la natura cela dietro di sé. La sua grande ossessione riguarda però gli studi degli alchimisti e, una volta raggiunta l'università di Ingolstadt, all'età di diciassette anni decide di immergersi con anima e corpo nello studio della medicina.

Il suo proposito è quello di realizzare molto di più di quanto svolto sino a quel momento, percorrendo nuove vie e rivelando al mondo i misteri più profondi della creazione. Ciò che più lo interessa, in particolare, sono le origini della vita e, dopo anni di studio disperato, si dice incerto se tentare la creazione di un essere come lui o di un organismo più semplice. Tuttavia, la sua immaginazione è talmente esaltata da spingerlo oltre, verso la «creazione di un essere vivente e, a forza di duro lavoro e di ossessiva concentrazione, raggiunge il suo scopo».<sup>72</sup>

Il coronamento di ogni sua fatica e desiderio avviene durante una fredda notte di novembre.

«Era già l'una del mattino; la pioggia batteva sinistra sui vetri e la candela avrebbe presto dato i suoi ultimi guizzi quando, alla luce che stava per spegnersi,

---

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> Ivi, p. 65.

<sup>72</sup> Punter, *Storia della letteratura del terrore*, cit., p. 109.

vidi aprirsi i foschi occhi gialli della creatura; un ansito e un moto convulso le agitarono le membra».<sup>73</sup>

La soddisfazione che inizialmente percorre l'animo di Victor, che da membra diverse di cadaveri è riuscito a ricomporre un unico corpo vivente, viene subito rimpiazzata però dalla negazione. Cercando di imitare il meccanismo stesso del Creatore del mondo, egli arriva a dare la vita ad una parodia oscena dell'esistenza stessa. Terrorizzato e incapace di sostenere la vista di fronte a tale orribile e spaventoso essere di cui è il Creatore, l'insolito scienziato si dà alla fuga nella speranza che quella vita, una volta abbandonata a sé stessa, si spenga da sola.

Nel frattempo, Victor, afflitto e deluso dall'esito disastroso del suo duro lavoro, viene

colpito da una «febbre nervosa»<sup>74</sup> che lo costringe a letto per diverso tempo. Una volta recuperate le forze, però, decide di fissare una data per fare ritorno a Ginevra, il suo paese natale, ma, anche in questo caso, il suo entusiasmo per l'imminente partenza viene subito smorzato: una lettera del padre lo avvisa della morte di suo fratello William, probabilmente assassinato.

Ingiustamente viene accusata della morte del bambino la governante della famiglia, Justine Moritz, la quale viene giustiziata e uccisa, mentre il carnefice, ben presto scoperto da Victor, si rivela essere proprio la Creatura mostruosa a cui lui stesso ha dato la vita.<sup>75</sup> L'essere da lui creato inizia quindi a dimostrarsi molto «meno malleabile»<sup>76</sup> di quanto si sperava e «piano piano si aliena sempre più dal suo creatore»,<sup>77</sup> finendo per commettere «una serie di atroci delitti».<sup>78</sup>



*Figura 8: La prima immagine della Creatura pubblicata assieme al romanzo. Non sembra essere rappresentato un mostro dalle sembianze orribili, ma un essere disorientato dinanzi al suo Creatore in fuga.*

<sup>73</sup> Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 62.

<sup>74</sup> Ivi, p. 67.

<sup>75</sup> Ivi, p. 81.

<sup>76</sup> Punter, *Storia della letteratura del terrore*, cit., p. 109.

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

La Creatura, infatti, lasciata a sé stessa, si trova disorientata in una società che, dinanzi alla sua diversità, la ripudia e, smarrita di fronte a tanta violenza e rifiuto, perde così a poco a poco quella sua bontà originaria con cui in realtà è nata, trasformandosi in una creatura malvagia e assassina, proprio come gli altri si aspettano che sia. È inoltre lo stesso mostro che, prendendo parola, cerca di spiegare a Victor le ragioni del suo agire, raccontando come la sua dolcezza si sia tramutata pian piano in tormento e amarezza dopo che le sue buone azioni verso l'essere umano sono state ricompensate soltanto con l'odio.

«Quando vide che mi avvicinavo, l'uomo mi prese di mira con una rivoltella che aveva con sé e fece fuoco. Caddi a terra, e il mio feritore fuggì nel bosco con raddoppiata velocità. Era questa, dunque, la ricompensa alla mia bontà! Avevo salvato un essere umano, e ora, come premio, mi contorcevo per il dolore di una ferita che mi dilaniava carne e osso. I sentimenti benevoli che mi pervadevano solo pochi momenti addietro si trasformarono in ira diabolica e in digrignare di denti. Esacerbato dalla sofferenza, giurai odio eterno e vendetta contro tutta l'umanità».<sup>79</sup>

La tortura a cui la società e il suo stesso Creatore espongono la povera creatura senza nome è dunque la causa che scatena questo suo inarrestabile desiderio di vendetta che esprime, inizialmente, uccidendo il fratello di Victor.

Il mostro, tuttavia, dinanzi al suo Creatore, sembra mostrarsi disponibile ad un compromesso, chiedendo allo scienziato di creare per lui una compagna che possa placare la sua ira ed esaudire il suo desiderio di affetto.

---

<sup>79</sup> Shelley, *Frankenstein*, cit., pp. 152-153.



*Figura 9: Immagine tratta da una scena del film di James Whale del 1931, adattato dal romanzo "Frankenstein" e che vede contrapposti la Creatura (a destra) e il suo Creatore (a sinistra).*

In un primo momento, questa richiesta sembra a Victor l'unica soluzione possibile per placare la rabbia della sua Creatura e accetta di assecondare la volontà del mostro. Tuttavia, iniziando a riflettere su quanto promesso, l'uomo si rende conto delle conseguenze che quest'ulteriore pazzia potrebbe portare e, angosciato, decide di interrompere all'istante il suo operato.

«Mi sembrò una pazzia, la mia promessa di creare un altro essere simile a lui e, tremando di furore, feci a pezzi la cosa a cui stavo lavorando. Il mostro mi vide distruggere la creatura dalla cui futura esistenza egli faceva dipendere la sua felicità, e, con un ululato di disperazione e di vendetta, scomparve».<sup>80</sup>

Ciò scatena ancora di più la furia del mostro, che promette la vendetta al suo Creatore.

«A te tocca essere felice mentre io mi contorco nell'intensità della mia disperazione? Puoi negarmi ogni altra passione, ma mi rimane la vendetta...che da questo momento mi è più cara della luce o del cibo [...]. Ti sorveglierò con l'astuzia di un serpente, per poterti pungere con il mio veleno [...]. Sarò con te nella tua notte nuziale».<sup>81</sup>

Victor decide quindi di rifugiarsi in Irlanda, ma qualsiasi fuga risulta vana. Il mostro riesce ad inseguirlo ovunque, uccidendo prima un caro amico dell'uomo e poi, come

---

<sup>80</sup> Ivi, p. 181.

<sup>81</sup> Ivi, p. 183.

promesso, la moglie Elizabeth, durante la loro prima notte di nozze. Victor, disperato, si dà all'inseguimento del mostro fino al Polo Nord e qui, quando ormai le sue forze stanno raggiungendo il limite, viene recuperato dalla nave del marinaio Walton. La sua morte, però, giunge di lì a poco.

Anche il mostro riesce poi a salire a bordo della nave e, per l'ennesima volta, si ritrova ad essere screditato, provando però sorprendentemente soltanto dolore per la morte di colui che gli aveva dato la vita. L'insolita Creatura si rivela dunque in tutto il suo sentimentalismo, desiderando la sua stessa morte, non senza aver prima espresso la sua condanna nei confronti della società e di tutti coloro che l'hanno reso malvagio.

«Bramavo amore e amicizia, e ogni volta ero ripudiato. Non era ingiusto tutto ciò? Solo io devo essere giudicato criminale, quando tutta l'umanità ha peccato nei miei confronti?»<sup>82</sup>

Dinanzi ad una simile trama, l'interrogativo che potrebbe sorgere è: perché scegliere proprio *Frankenstein* come romanzo modello in questo elaborato? Ma soprattutto, per quale motivo un'opera inscrivibile tra il soprannaturale e la fantascienza, retta su vicende apparentemente lontane dalla nostra quotidianità, ha avuto e ha ancora così grande successo e fama?

Una probabile risposta a questi interrogativi proviene dalle parole di Nadia Fusini, critica letteraria e scrittrice italiana che ha speso riflessioni importanti in merito alla questione, sostenendo che più che un'«opera di scrittura»,<sup>83</sup> questo romanzo corrisponde invece a «un'opera di lettura».<sup>84</sup> Se esso permane dunque con la sua fama nei secoli, ciò è merito soprattutto dei lettori che fruiscono dell'opera e allo stesso tempo se ne appropriano: «la forza della storia è nell'idea»<sup>85</sup> continua Fusini, aggiungendo che «è così che chi scrive cattura – magari inconsapevolmente, ma tanto maggiore nel caso è la forza dell'intuizione geniale – le tensioni emotive profonde della sua epoca, le contraddizioni di una società in un momento critico della sua esistenza. È il movimento della Storia a impregnare di senso la storia che Mary Shelley inventa, dove grazie a un processo creativo si tramano in tessuto e testo realtà che

---

<sup>82</sup> Ivi, p. 241.

<sup>83</sup> Si veda introduzione di Nadia Fusini a Mary Shelley, *Frankenstein*, cit., pag. XXI.

<sup>84</sup> *Ibid.*

<sup>85</sup> *Ibid.*

superano la coscienza dell'autrice, e proiettano le sue fantasie oltre l'epoca sua, in quelle a venire». <sup>86</sup>

È proprio su questa centralità e coinvolgimento del lettore che ci si soffermerà nel capitolo successivo e che ha permesso ai critici letterari contemporanei di trarre dalle vicende di *Frankenstein* un significato proprio e più vicino alla loro attualità.

---

<sup>86</sup> *Ibid.*



## CAPITOLO QUARTO: POSSIBILI ATTUALIZZAZIONI DEL MITO DI *FRANKENSTEIN*

### 4.1. *Frankenstein*: un mito della modernità

Scegliere un romanzo come *Frankenstein* nel dimostrare la potenzialità di attualizzazione di un testo letterario, come già precedentemente accennato, potrebbe apparire inizialmente un paradosso. Le vicende narrate da Mary Shelley, infatti, non soltanto sono da noi lontane storicamente, in quanto risalenti a quasi due secoli fa, ma quanto narrato sembra apparentemente distante anche dalla nostra quotidianità e collocabile nell'ambito del soprannaturale, ai limiti della fantascienza. Proprio per quest'ultimo motivo l'opera è stata ricondotta alla stessa categoria romanzesca del *romance*.<sup>1</sup>

In Inghilterra, nel secolo dell'Ottocento e durante l'epoca vittoriana, secondo quanto riportato anche dallo scozzese George Minor nel suo saggio *Modern Romance and Novel* (1842), era infatti consuetudine distinguere in ambito romanzesco due diversi statuti: il *romance* e il *novel*. Lo scrittore scozzese si occupò nella sua opera di questa suddivisione descrivendo: «il *romance*, in cui l'interesse della narrativa si svolge principalmente verso il meraviglioso e gli incidenti inconsueti, e il *novel*, in cui gli avvenimenti sono adattati al normale corso degli eventi umani, e allo stato moderno della società».<sup>2</sup> Egli inserì infine nella categoria del *romance* proprio *Frankenstein*, dal momento che l'opera sembrava poter offrire un contributo importante allo statuto trasgressivo della stessa categoria, al contrario dei canoni mimetici che caratterizzavano il *novel*.<sup>3</sup>

Il romanzo di Mary Shelley, nonostante questa lontananza storica e di eventi soprannaturali narrati, è riuscito a riscuotere sin dalla sua prima pubblicazione (1818)

---

<sup>1</sup> Paolo Bertinetti, *Storia della letteratura inglese*, cit., p. 114.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

un successo tale da stupire l'autrice stessa,<sup>4</sup> «has, literally, taken on a life its own, generating an array of Frankenstein myth, metaphor and imagery».<sup>5</sup>

Ma a cosa è dovuta dunque questa fama acquisita dal romanzo? Perché si è soliti dichiararlo un mito della modernità?

Prima di rispondere a questi interrogativi bisognerebbe fare innanzitutto una premessa circa il significato stesso del termine *mito*. L'espressione deriva dal greco *mýthos* e significa “parola, racconto”.<sup>6</sup> È comune pensare al mito ricollegando il termine alle origini e ai miti classici dell'antichità, considerati: «i progenitori di tutti gli altri tipi di narrativa».<sup>7</sup> Essi tendono a presentarsi come narrazioni di gesta compiute dagli dei, eroi o mostri, volte a legittimare pratiche rituali, istituzioni sociali o, in modo più generico, rispondere alle domande esistenziali degli uomini.<sup>8</sup> Nella maggior parte dei casi, l'origine di questi miti è sconosciuta e perciò giustificata con provenienze soprannaturali;<sup>9</sup> la loro narrazione, inoltre, non ha alcun evidente intento comico o parodico, eppure l'immensa inerzia che contraddistingue questi miti rende possibile il loro protrarsi nel tempo, il perdurare dei valori che vanno insegnando «resistendo al nuovo»,<sup>10</sup> con le stesse forme linguistiche e narrative, a cui rimangono fortemente ancorati.<sup>11</sup>

I miti della modernità, invece, tra i quali rientra lo stesso romanzo *Frankenstein*, risulterebbero contraddistinti dall'«influenza di una doppia esigenza»<sup>12</sup> che li renderebbe contraddittori ma anche, in parte, mutati rispetto alla mitologia dell'antichità: da una parte per essere definiti in quanto miti, devono mantenere quel tipico carattere atemporale e atemporale (cioè senza tempo);<sup>13</sup> dall'altra, in quanto moderni, devono invece rispettare i canoni della logica moderna, inscrivendosi in una congiuntura storica precisa (cioè con un proprio autore noto, con una data precisa di stesura e pubblicazione) e mescolandosi alle situazioni storico-culturali «cavalcando i linguaggi

---

<sup>4</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 8.

<sup>5</sup> Kim Hammond, *Monsters of modernity: Frankenstein and modern environmentalism*, in *Cultural Geographies*, Vol. 11, No. 2 (2004), pp. 181-198 (p. 182).

<sup>6</sup> Da Enciclopedia Treccani. Link della fonte online: <https://www.treccani.it/vocabolario/mito/>

<sup>7</sup> Scholes, Rabkin, *Fantascienza*, cit. p. 10.

<sup>8</sup> Da Enciclopedia Treccani. Link della fonte online: <https://www.treccani.it/vocabolario/mito/>

<sup>9</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 83.

<sup>10</sup> Scholes, Rabkin, *Fantascienza*, cit., p. 10.

<sup>11</sup> Stefano Bory, *Frankenstein. Il mostro, il mito, la soglia*, in *EXagere Rivista*, No. 3-4 anno III (2018), pp. 1-8 (p. 1).

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.*

mediali che meglio li possono traghettare attraverso lo spazio e il tempo della cultura di massa, rinunciando spesso anche [...] alle loro strutture narrative».<sup>14</sup> Dunque, a differenza del mito antico, quello moderno sembra possedere, oltre una precisa collocazione storica, anche una capacità di adattamento a nuove forme e strutture linguistiche. Quest'ultimo tratto identificativo può essere ben esemplificato dallo stesso romanzo di Mary Shelley, il quale ha dimostrato nel giro di pochi anni di sapersi adattare a nuovi linguaggi e forme artistiche, tra cui quella del teatro, come già anticipato nei capitoli precedenti, iniziatore della secolarizzazione del mito e, insieme, del suo stesso stravolgimento, sempre però nel segno del successo.<sup>15</sup>

Ecco dunque come, sulla base di queste premesse, *Frankenstein, or the Modern Prometheus* ben si presta ad essere definito a pieno titolo come «un mito del nostro tempo»,<sup>16</sup> «con una differenza essenziale, rispetto alla mitologia degli antichi: che [...] mirava a soddisfare la curiosità e a garantire al ricettore la meraviglia, e un senso di “appartenenza”, *Frankenstein*, invece, è un «tale of darkness»<sup>17</sup> che instilla il dubbio e colma l'ascoltatore di un senso di orrore».<sup>18</sup> Questi aspetti appena citati, tuttavia, non sono le uniche ragioni ad aver reso *Frankenstein* un mito.

#### **4.2. Il ruolo dell'operazione interpretativa nella definizione del mito**

Se «lo scienziato e la sua creatura continuano ad abitare, come immagini e discorsi metaforici, i prodotti culturali di massa, i discorsi politici, le controversie scientifiche, le performance artistiche, i dibattiti bioetici del nostro mondo contemporaneo»,<sup>19</sup> è perché alla base di tutto ciò si colloca innanzitutto un'importante operazione interpretativa. Sono infatti i processi interpretativi ad avere ulteriormente contribuito a rendere *Frankenstein* un mito.

Oltre alle già citate teorie della ricezione, la centralità del momento interpretativo di un'opera viene appoggiata anche dalle riflessioni di numerosi insegnanti. Tra questi vi è Luigi Perissinotto, professore di Filosofia teoretica presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, il quale afferma come «nella maggior parte dei casi, interpretiamo per

---

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 8.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> Bory, *Frankenstein*, cit., p. 1.

comprendere»,<sup>20</sup> e la comprensione cognitiva del significato di un testo sarebbe alla base della sua trasmissione nel tempo. Da questo presupposto deriva dunque la necessità di affrontare un testo letterario accostando un ulteriore momento alla fase iniziale di conoscenza storico-filologica dell'opera. La fase aggiuntiva e centrale a cui si ambisce inviterebbe il lettore all'impegno in un'efficiente lettura critica del testo, affinché egli possa trarre da questo un messaggio proprio, scoprendone temi e aspetti che potrebbero entrare in consonanza con questioni a lui vicine e con problematiche ancora calde del contemporaneo.

L'interpretazione si rivelerebbe così un'operazione fondamentale ma anche necessaria dinanzi a qualsiasi tipologia di testo, sia esso antico o moderno, realistico o soprannaturale. Anche quest'ultimo ambito letterario non può essere infatti escluso, poiché meritevole di un'apposita attenzione e indagine, dal momento che nelle stesse vicende soprannaturali si possono delineare chiari rapporti tra il testo e la realtà, come ben esemplificato dalla categoria del *soprannaturale di trasposizione*<sup>21</sup> delineata dallo studioso Francesco Orlando, in cui possiamo inserire anche il classico di Mary Shelley. A determinare quest'ultimo statuto infatti, vi è un rimando tra la lettera del testo e la realtà più ampia dei referenti, un «rinvio allegorico-referenziale»<sup>22</sup> che spiega la ripresa del soprannaturale con l'intento di affidargli un significato ulteriore, a primo impatto non evidente ma che sta al lettore scoprire. *Frankenstein*, come già affermato, è un'opera che, per varie ragioni, ben si addice a questa categoria delineata da Orlando. In questo romanzo, infatti, il soprannaturale è dato per certo molto presto, sin dal momento della creazione del mostro, di cui non viene riportata una spiegazione a livello tecnico, come sarebbe avvenuto nel caso di opere fantascientifiche, ma rimane tutto circondato da un alone di mistero. La domanda che il lettore potrebbe dunque porsi dinanzi alle vicende dell'opera non è più relativa all'esistenza o meno del mostro, ma su che cosa il soprannaturale rappresenti in questo caso, di che cosa esso è metafora.

Ecco dunque che, basandosi su quanto appena sostenuto, davanti ad un romanzo come quello di Mary Shelley non ci si può presentare di certo con uno spirito passivo ma

---

<sup>20</sup> Luigi Perissinotto, *Sul comprendere e l'interpretare*, in «Quaderni Veneti», Vol. 2, (2013), p. 11-19 (p. 11).

<sup>21</sup> Orlando, *Il soprannaturale letterario*, cit., p. 113.

<sup>22</sup> Ivi, p. 114.

con volontà conoscitiva nello scoprire ciò che si può celare dietro quelle vicende apparentemente circoscritte al solo ambito soprannaturale e fantascientifico.

Infine, un ultimo aspetto ma non meno importante è corrispondente alla personalità del lettore nell'interpretare il testo. L'interpretazione critica, oltre a richiedere al lettore un certo impegno esige infatti anche un certo grado di soggettività ed è per questo motivo che possono venirsi a delineare conflitti di interpretazioni e chiavi di lettura differenti anche di una stessa opera.<sup>23</sup> Questo vale anche per il romanzo di Mary Shelley, il quale vanta un potenziale di lettura tale da prestarsi a interpretazioni diverse e anche contrastanti allo stesso tempo, a chiavi interpretative capaci di trasportare il messaggio dell'opera oltre a quelli che potevano essere stati gli intenti originari dell'autrice.

#### **4.3. Riscontri biografici di Mary Shelley in *Frankenstein***

Questi adattamenti che sembrano proiettarsi al di là della coscienza autoriale non escludono tuttavia, nemmeno nel caso di *Frankenstein*, la possibilità di riconoscere un possibile grado zero del romanzo (l'interpretazione che si pensa sia quella più vicina alla volontà autoriale e all'epoca in cui il testo originariamente era inserito), distinguendolo dalle possibili riletture che deriverebbero invece dal «movimento della Storia».<sup>24</sup> Come sostenuto dallo studioso P. D. Fleck in un articolo del 1967, infatti, *that there is something of Shelley in Frankenstein has been noticed many times*,<sup>25</sup> tuttavia, *«of the many studies of the novel none examines in any detail the extent to which Shelley's ideas and images and, more important, Mary's view of them, contribute to its theme»*.<sup>26</sup>

La gloria della scrittrice dopo la pubblicazione del suo romanzo d'esordio non durò infatti a lungo poiché ben presto venne oscurata dalla fama del marito Percy Bysshe Shelley. Nonostante la presenza del nome della giovane donna sul mercato editoriale britannico rimanesse pressoché costante fino alla sua morte (1851), i critici, i biografi dei poeti romantici, gli storici della letteratura la ricordarono per molto tempo

---

<sup>23</sup> Queste informazioni sono state riferite da Romano Luperini durante il ciclo di lezioni di Didattica della Letteratura tenuto presso l'Università di Catania. Fonte: <https://youtu.be/tA1U-GubQqk>

<sup>24</sup> Si veda l'Introduzione di Nadia Fusini a Shelley, *Frankenstein*, cit., pag. XXI.

<sup>25</sup> Fleck, *Mary Shelley's Notes to Shelley's Poems and "Frankenstein"*, in «Studies in Romanticism», Vol. 6, No. 4 (1967), pp. 226-254 (p. 238).

<sup>26</sup> *Ibid.*

esclusivamente in relazione alla sua parentela con personaggi più illustri, o al più come autrice del *Frankenstein*, in cui peraltro molti vedevano l'ingegno del marito più che il suo.<sup>27</sup> Soltanto verso la fine degli anni Cinquanta del Novecento, come riportato dalla studiosa Lia Guerra in una sua opera del 1995,<sup>28</sup> «sull'onda degli "Woman Studies", è fiorita una letteratura critica per lo più volta a giustificare, spiegare, controbattere tutto ciò che di denigrante era stato detto e scritto dell'autrice nei pochi accenni degni di nota [...] apparsi quando era ancora in vita e nei decenni successivi alla sua morte. Da allora in poi quasi tutti gli studi [...] hanno mostrato grande interesse a rettificare biografie e testimonianze sui rapporti di Mary Shelley con i personaggi illustri con cui condivise le proprie esperienze; di recente pare invece che l'attenzione critica si divida equamente fra biografia e analisi delle opere in quanto tali».<sup>29</sup>

Si dovette aspettare perciò la seconda metà del Novecento per poter trovare testi critici che cercassero di individuare eventuali riscontri biografici nelle opere di Mary Shelley.<sup>30</sup> Da questi studi non emerse una volontà chiara di Mary di affidare ai suoi scritti il compito di raccontare sé stessa;<sup>31</sup> tuttavia, in linea generale, sembrava che le opere legate al suo periodo più creativo, quello compreso tra il 1816 e il 1823, ponessero il problema dell'autobiografismo in primo piano<sup>32</sup>. Gli stessi studiosi identificarono in queste opere, compreso *Frankenstein*, la presenza di un «binomio *reality-romance*»,<sup>33</sup> ossia realtà-finzione. Assunta la consapevolezza circa l'assenza di un reale «patto autobiografico»,<sup>34</sup> il lettore reagì iniziando a sospettare, dalle rassomiglianze che credeva di scoprire, che ci fosse una corrispondenza di identità fra l'autore e il personaggio.<sup>35</sup>

Ma quali sono gli aspetti che potrebbero far presumere al lettore la presenza di somiglianze tra le vicende biografiche dell'autrice e quelle dei personaggi del romanzo?

---

<sup>27</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 9.

<sup>28</sup> In riferimento al volume di Lia Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, Pavia, Cooperativa libraria universitaria pavia, 1995.

<sup>29</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., pp. 9-10.

<sup>30</sup> Ivi, p. 10.

<sup>31</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 11.

<sup>32</sup> Ivi, p. 85.

<sup>33</sup> Ivi, p. 13.

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> *Ibid.*

Innanzitutto è da precisare che nel processo di elaborazione dell'opera, sicuramente potrebbero essere stati influenti sia il contesto storico-culturale in cui Mary Shelley visse e si formò, sia i legami interpersonali che strinse nel corso della sua vita. Affermando ciò, non si intende in alcun modo sottrarre il merito all'ispirazione geniale dell'autrice ma chiarire, invece, come alla genesi del romanzo siano concorse influenze diverse e circostanze biografiche che tuttora possono essere evidenti nelle sue pagine e che meritano attenzione.<sup>36</sup>

Come si può percepire, fin da subito Mary Shelley ha dimostrato di avere una chiara consapevolezza circa l'ambizione della sua opera e la volontà «to produce a story 'exempt from the disadvantages of a mere tale of spectres or enchantment'»,<sup>37</sup> al punto da sottotitolarlo *The Modern Prometheus*, con riferimento ambizioso alla figura mitica di Prometeo e al modo in cui esso si adattava alle sue esigenze. Così come Prometeo, Victor Frankenstein osa prendere il potere agli dei e consegnarlo all'uomo, oltrepassando i limiti a lui imposti da forze esterne.<sup>38</sup> Victor si propone dunque sia come «a Creator»<sup>39</sup> che «a scientist»,<sup>40</sup> un doppio ruolo che Mary è abile a rappresentare attraverso l'appellativo scelto<sup>41</sup>: il nome Frankenstein infatti sarebbe costituito da due termini in lingua tedesca, ossia «“frank” – which, as in English, means to mark [...] – and the noun “Stein,” or stone<sup>42</sup>. «What Victor Frankenstein does is to give life to a stone-cold object»,<sup>43</sup> ossia varie membra di cadavere assemblate insieme per costituire un nuovo corpo animato.

Sin dal momento dell'origine della Creatura è possibile scovare alcuni aspetti che potrebbero essere accostati alla nascita stessa di Mary Shelley, «avvenuta verso il finire di quell'estate del 1797 passata alla storia della meteorologia come stagione di strani fenomeni naturali (tempeste cariche di elettricità, provocate da eruzioni vulcaniche sulle Ande ecuadoriane, maremoti, inondazioni, l'apparizione di una cometa...)).<sup>44</sup> Così come accadde per la nascita dell'autrice, una tempesta presiederà

---

<sup>36</sup> Lesser, *A Fable for All Times*, cit., p. 17.

<sup>37</sup> Hammond, *Monsters of modernity*, p. 184.

<sup>38</sup> Fleck, *Mary Shelley's Notes*, cit., p. 244.

<sup>39</sup> Lesser, *A Fable for All Times*, cit., p. 18.

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 13.

anche, nella finzione, all'atto supremo e sublime dell'entrata nel mondo della Creatura del dottor Frankenstein». <sup>45</sup> «Un ulteriore parallelismo vede poi l'estate del 1816, momento magico nella genesi del romanzo, altrettanto turbata da fenomeni meteorologici provocati da eruzioni vulcaniche in Indonesia». <sup>46</sup>

A queste prime similarità se ne possono affiancare molte altre e, alcune volte, è stata proprio la stessa Shelley ad aver fornito una direzione interpretativa. Lei stessa citò, ad esempio, nella prefazione del suo romanzo, una parte delle ispirazioni che la guidarono nella sua creazione e che derivarono da esperimenti e teorie scientifiche del suo tempo. <sup>47</sup>

Come affermato in precedenza, Mary era figlia di due intellettuali anticonformisti e la sua crescita avvenne all'interno di un contesto particolare, aggiornato rispetto alle innovazioni dell'epoca e alle più recenti teorie scientifiche, tra cui l'elettricismo animale di Luigi Galvani e molte altre ancora. <sup>48</sup> Conseguentemente, in quel periodo inizia a diffondersi la visione, avanzata da Humphry Davy, della chimica come capace di produrre miracoli. Non sembra essere un caso che lo stesso atto di Victor di dare la vita al mostro venga reso possibile proprio dal ricorso alla corrente elettrica, una novità scientifica del tempo, sfruttata da Benjamin Franklin quando Mary Shelley era ancora piccola. <sup>49</sup> Se Franklin può aver contribuito, dunque, con il suo apporto all'utilizzo dell'elettricità, il dottor Erasmus Darwin (nonno di Charles Darwin) offrì d'altra parte un'ispirazione fondamentale con l'idea che la corrente elettrica potesse essere utilizzata per dare vita alla materia inanimata. <sup>50</sup> Già da questi primi esempi sembra trasparire come l'immaginazione dell'uomo, in questo caso dell'autrice Mary Shelley, sia «profondamente influenzata dalla visione del mondo che domina nel suo tempo». <sup>51</sup> Il substrato scientifico e culturale, tuttavia, non sembra essere stato il solo ad aver influito nell'immaginazione e nella scrittura di Mary ma, ad esso, ne potrebbe essere accostato uno ancora più personale, legato cioè ai rapporti tra la donna e la sua famiglia e alle vicende che ne segnarono l'esistenza. Ripensando alla vita dell'autrice, ad

---

<sup>45</sup> Ivi, p. 14.

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> Lesser, *A Fable for All Times*, cit., p.18.

<sup>48</sup> Focaccia, *Mary Shelley: una voce scientifica*, cit., p. 2.

<sup>49</sup> Lesser, *A Fable for All Times*, cit., p. 18

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> Scholes, Rabkin, *Fantascienza*, cit., p. 15



esempio, molti sono stati i viaggi da lei intrapresi, sin dalla più giovane età, e così lo stesso Victor Frankenstein, lo scienziato che nel romanzo dà la vita al mostro, accenna al marinaio Walton alcuni luoghi e dettagli che sembrano corrispondere alle medesime vicende biografiche della donna. I due sembrano condividere gli stessi viaggi in Italia, in Francia e in Germania, luoghi che Mary visitò assieme al compagno Percy Bysshe Shelley,<sup>52</sup> o ancora, la proprietà di una villa dei genitori di Victor presso il lago di Ginevra,<sup>53</sup> luogo che diede invece i natali al medesimo romanzo della scrittrice.

Al di là di queste corrispondenze non trascurabili, vi sono motivi che sembrano instaurare una vicinanza ancora più profonda tra l'esperienza del medesimo personaggio e quella della scrittrice. Così come l'esistenza di quest'ultima sarebbe stata segnata da innumerevoli lutti, altrettanto sembra accadere nel romanzo,<sup>54</sup> dove la morte della madre di Victor<sup>55</sup> sembra ricordare quella di Mary Wollstoncraft, la madre di Mary Shelley, scomparsa a causa di una febbre puerperale dieci giorni dopo aver dato alla luce la figlia.<sup>56</sup> Questa perdita prematura portò Mary ad «un'ossessiva ricerca del padre»,<sup>57</sup> la quale sembra essersi poi riflessa nello stesso testo, nella stessa ricerca ostinata di un padre da parte di una Creatura inconsapevole delle ragioni del suo abbandono.

*Frankenstein* è dunque «a world without mothers, a world where fathers have to fulfill the range of maternal and paternal roles. [...] Victor Frankenstein himself has to be both father and mother [...] to the unfortunate monster he's created»,<sup>58</sup> pur non dimostrandosi all'altezza della sua paternità. Questo rapporto inconsueto tra genitore e prole potrebbe essere un ulteriore aspetto da tenere in considerazione poiché la medesima contrarietà di Mary verso l'atteggiamento del padre William potrebbe aver preso forma, consapevolmente o non, proprio nel ritratto genitoriale di Victor Frankenstein. Quest'ultimo, nell'allontanarsi così tanto dalla sua progenie, non arriva mai a riconoscere la propria colpa dinanzi ai crimini della sua Creatura e a non

---

<sup>52</sup> Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 35

<sup>53</sup> Ivi, p. 39.

<sup>54</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 14

<sup>55</sup> Lesser, *A Fable for All Times*, cit., p. 18

<sup>56</sup> Guerra, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, cit., p. 15

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> Lesser, *A Fable for All Times*, cit., p. 18.

ammettere che, se il mostro fosse stato amato ed educato, sarebbe potuto andare incontro ad un destino diverso.<sup>59</sup>

Al di là del risentimento di Mary nei confronti del padre, tra le righe del romanzo si può scovare anche un ritratto della donna in quanto madre, oltre che figlia. Come è noto, i lutti che addolorarono la vita dell'autrice ebbero come vittime soprattutto i suoi giovani figli e, proprio in questo romanzo, lei stessa sembra imprimere le sue sofferenze dando alla prima vittima del mostro (il fratello più piccolo di Victor) il nome del suo bambino, William, il quale morì circa tre anni dopo che Mary concepì questa sua morte immaginaria.

In ultima istanza, dopo aver delineato alcuni degli aspetti biografici che possono aver avuto un peso nella stesura del romanzo, sarebbe opportuno fare accenno anche alla situazione di tensione politica che caratterizzò l'epoca in cui l'opera venne concepita. Nel testo è possibile cogliere infatti l'angoscia di una violenza che macchiò la vita dell'Inghilterra nei primi decenni dell'Ottocento (1811-1817), momento in cui la Rivoluzione industriale stava raggiungendo il suo culmine. Il Paese si mostrava profondamente scosso dalle proteste degli operai che si ribellavano «all'impiego delle macchine, accusate di essere la macchinazione maligna di padroni»<sup>60</sup> che volevano togliere loro il lavoro, «sostituendoli con robot messi al posto del corpo vivo».<sup>61</sup> Fu così che il proletariato inglese, incolto e spaventato, venne messo nelle condizioni di mostrarsi violento e definito come un «mostro»<sup>62</sup> dal «padre-padrone», «stupefatto davanti a uno schiavo-ribelle».<sup>63</sup>

Questa tensione sociale aveva avuto un'eco di risonanza anche nella famiglia dell'autrice dal momento che lo stesso padre se ne occupò in prima persona, schierandosi in difesa del proletariato ribelle allo sfruttamento a cui era sottoposto.<sup>64</sup>

Si potrebbe dunque, in questo caso, pensare ad un'ulteriore similarità tra la violenza scatenata dal mostro dinanzi ad un mondo che lo ripudia e la medesima ribellione manifestata dai proletari dinanzi ad una borghesia che li sfrutta. Questa corrispondenza tra le vicende narrate nel testo ed eventi sociali e collettivi molto realistici è

---

<sup>59</sup> *Ibid.*

<sup>60</sup> Si veda l'Introduzione di Nadia Fusini a Shelley, *Frankenstein*, cit., p. XIV.

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> Si veda l'Introduzione di Nadia Fusini a Shelley, *Frankenstein*, cit., p. XV.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. XV.

caratteristica, come già dimostrato precedentemente, della categoria del soprannaturale di trasposizione delineata da Francesco Orlando. Così come nel *Faust* di Goethe, di cui si è parlato nella parte introduttiva, anche nel romanzo di Mary Shelley, dunque, il fatto soprannaturale rinvia ad altro, in particolare ad eventi storici e sociali anche di particolare rilevanza, subendo un processo di risemantizzazione.

Proprio in virtù di questo processo il testo letterario si presta a più interpretazioni, intercettando aspetti e temi più ampi di quelli che avrebbe potuto originariamente immaginare l'autore. Guardare dunque ad un testo con l'obiettivo di intercettare quanto dell'autore c'è al suo interno è un'operazione possibile di indagine, ma la prospettiva di chi legge non deve essere limitata solamente a questa direzione. Nella fruizione del testo, come già sostenuto, uno dei possibili compiti a cui il lettore può adempiere è proprio quello dell'interpretazione, realizzabile adottando uno sguardo critico e volto a reperire dalle vicende narrate, dai caratteri dei personaggi, quanto di più simile possa essere ricondotto alla sua cultura e all'attualità della sua epoca. Nell'acquisizione degli strumenti necessari a tale compito interpretativo un ruolo importante è certamente svolto anche dalla figura stessa dell'insegnante, al quale spetta la funzione di mediare il testo letterario alle nuove generazioni e renderlo interessante. La modalità di fruizione del testo, così come è appena stata descritta, sarebbe alla base della sopravvivenza stessa del mito di *Frankenstein*, e ragione che potrebbe ancora oggi motivarne la lettura, contribuendo così al suo viaggio nei secoli.

È questa la direzione che viene perseguita nel lavoro di molti critici e studiosi letterari, i quali, come sostiene Romano Luperini, si occuperebbero di un testo nella misura in cui sentono che gli può servire a qualcosa ancora oggi.<sup>65</sup> Proprio dal lavoro che alcuni di loro hanno condotto sul grande classico di Mary Shelley, vengono tratte ora alcune riflessioni e prospettive moderne di lettura affiancate al testo.

#### **4.4. La modernità di *Frankenstein***

Una prima e plausibile chiave di lettura moderna del romanzo sarebbe stata identificata dagli studiosi nell'accostamento delle vicende del dottor Frankenstein all'attuale preoccupazione circa i rischi della scienza e delle continue e inarrestabili innovazioni

---

<sup>65</sup> Queste informazioni sono state riferite da Romano Luperini durante il ciclo di lezioni di Didattica della Letteratura tenuto presso l'Università di Catania. Fonte: <https://youtu.be/tA1U-GubQqk>

tecnologiche caratteristiche della società attuale.<sup>66</sup> Kim Hammond ha dato spazio in un suo articolo alle riflessioni di alcuni studiosi, dimostrando come, ad esempio, «Winner identified Frankenstein as ‘the closest thing we have to a definitive modern parable about mankind’s ambiguous relationship to technological creation and power; Smith as perhaps ‘the most poignant image of our failure to control science and technology; and Warner as ‘the contemporary parable of perverted science’».<sup>67</sup> Ma quale ragione avrebbe indotto gli studiosi a ritrovare in *Frankenstein* l’ambiguità del rapporto intrattenuto dall’uomo con la scienza e le innovazioni tecnologiche? La risposta risiede nell’atteggiamento stesso di Victor Frankenstein e nel suo desiderio di spingersi oltre i limiti, tentando qualcosa che nessuno fino a quel momento aveva mai fatto, un’operazione che «resonates strongly with the pursuits [...] of contemporary life».<sup>68</sup>

«Tanto è stato fatto, - esclamò l’animo di Frankenstein, - ma molto, molto di più realizzerò io: ripercorrendo i passi già percorsi aprirò una nuova via, esplorerò poteri sconosciuti e rivelerò al mondo i più profondi misteri della creazione».<sup>69</sup>

Il desiderio dello scienziato si spinge talmente oltre da pensare di poter creare una vita dalla morte, riunendo in un unico corpo membra diverse di cadaveri umani. Questo convincimento sembra riprendere non soltanto il pensiero dei filosofi naturali di inizio Ottocento, i quali sostenevano che la vita fosse un mero «assemblage of pieces»<sup>70</sup> che potevano essere portati in attività facendo ricorso alla corrente elettrica ma, allo stesso tempo, questo suo folle tentativo sembra riflettere le stesse aspirazioni dell’uomo moderno, sempre impegnato in continui rifacimenti e sforzi di rimodellamento del mondo e di sé stesso.<sup>71</sup>

«Fui incerto dapprima se tentare la creazione di un essere come me o quella di un organismo più semplice, ma la mia immaginazione era troppo esaltata dal primo successo per permettermi di dubitare della mia capacità di dar vita a un animale complesso e meraviglioso come l’uomo».<sup>72</sup>

---

<sup>66</sup> Hammond, *Monsters of modernity*, cit., p. 182.

<sup>67</sup> Ivi, p. 182.

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 56.

<sup>70</sup> Hammond, *Monsters of Modernity*, cit., p. 184.

<sup>71</sup> Ivi, pp. 184-185.

<sup>72</sup> Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 57.

Sin dagli esordi della prima Rivoluzione industriale si è riscontrato un incremento importante dell'innovazione tecnologica, una corsa al nuovo che sembra oggi essere diventata inarrestabile. Così, l'esperienza del dottor Frankenstein e il suo «playing God»,<sup>73</sup> ossia il suo sforzo di immedesimazione nel Dio Creatore, non solo cattura al meglio tutto questo, ma si fa portavoce anche di tutti quei risvolti negativi che deriverebbero da queste spinte pretenziose dell'umanità.

Nonostante i molti vantaggi e benefici che le innovazioni tecnologiche apportano tuttora nella vita quotidiana, gli effetti contrari e sgradevoli che da esse possono scaturire sono oggi innumerevoli e sempre più incisivi.<sup>74</sup> Uno di questi risultati indesiderati potrebbe essere proprio «our current ecological crisis»,<sup>75</sup> ossia l'inquinamento che imperversa nel nostro mondo.



Figura 10: Immagine rappresentativa di come la crisi ecologica sta cambiando il pianeta.

Anche in questo medesimo caso, niente sembra prestarsi tanto quanto il romanzo di Mary Shelley a catturare al meglio «the experience of living this crisis as global weirding, a time of unpredictable weather extremes bringing toxic heat, drought, and

<sup>73</sup> Hammond, *Monsters of Modernity*, cit., p. 182.

<sup>74</sup> Queste affermazioni sono state riferite dalla Professoressa Valentina Sturli durante il ciclo di lezioni di Letterature comparate tenuto presso l'Università degli Studi di Padova (data della lezione: 22/03/2021)

<sup>75</sup> Jed Mayer, *The Weird Ecologies of Mary Shelley's Frankenstein*, in *Science Fiction Studies*, Vol. 45, No. 2 (2018), pp. 229-243 (p. 229).

wildfires one year, and the next, perhaps, an unexpectedly “Wet, ungenial summer”». <sup>76</sup> Lo stesso anno in cui Mary iniziò a la composizione del romanzo, il 1816, venne denominato «the Year without a Summer», <sup>77</sup> da quanto fu gelido e con piogge incessanti. Molti hanno invece notato un parallelismo anche tra le condizioni insolite dell'estate di quell'anno e il clima che fa da sfondo alle vicende del romanzo <sup>78</sup>.

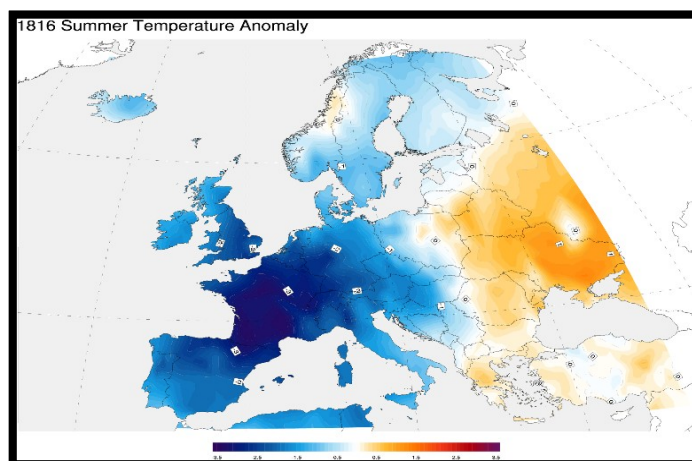


Figura 11: Immagine rappresentativa delle temperature anomale dell'anno 1816, denominato “The Year without a Summer”.

Al di là di queste particolari affinità, *Frankenstein* ben riflette la più profonda ansia generata dalla mancanza di limiti e di confini, l'entrata in crisi di quelle che un tempo erano considerate «fixed laws of Nature». <sup>79</sup> Il disgusto che la Creatura suscita nel suo stesso padre potrebbe dunque essere compatibile con il medesimo orrore provato oggi dall'uomo dinanzi ad un disastro come quello ambientale, dinanzi alle conseguenze disastrose delle proprie azioni incontrollate e dei tentativi di predominio sulla natura. Un critico recente, infatti, descrive il romanzo di *Frankenstein* proprio come il «pitaval point in literary history where man first look at his potential of creative scientific achievement and is afraid» <sup>80</sup>

---

<sup>76</sup> *Ibid.*

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> Mirella Billi, *I contesti culturali della letteratura inglese. Il gotico inglese. Il romanzo del terrore 1764-1820*, Bologna, Il Mulino, 1986, p. 121.

«Lo avevo desiderato con un ardore che andava ben oltre la moderazione; ma ora che avevo finito, la bellezza del sogno svaniva, e il mio cuore si riempì di orrore [...] mi vidi davanti lo sciagurato, il miserabile mostro che io avevo creato».<sup>81</sup>

Ne risulta dunque che «the novel's fears are our fears», il ripudio di Victor Frankenstein e della società dinanzi al mostro sono gli stessi timori di noi uomini in «an era when we have come to recognize human as a geological force, our actions fundamentally altering the biosphere, from ozone layer to lithosphere».<sup>82</sup>

Ecco dunque come il romanzo di Mary Shelley potrebbe fornire da questo lato un'interessante prospettiva al lettore odierno che, analizzando il testo nel profondo, si troverebbe di fronte alle sue stesse preoccupazioni ecologiche, affrontandole dall'interno delle medesime modificazioni ambientali avvenute nei secoli e che iniziarono ad emergere proprio nello stesso periodo di composizione del romanzo,<sup>83</sup> dal momento che, proprio con la fine del XVIII secolo<sup>84</sup> viene fatto coincidere l'esordio dell'Antropocene. Quest'ultimo termine è stato lanciato nel 2002 dal premio Nobel Paul Crutzen<sup>85</sup> «to denote the current interval of time on Earth in which many key processes are dominated by human influence».<sup>86</sup> Nel cercare di offrire un tentativo di definizione più ampio e preciso di cosa si possa intendere con Antropocene, riportiamo alcune parole delle studiosse Liana Chua e Hannah Fair della *Brunel University of London*:

«“The Anthropocene is a term that is increasingly used to define a new planetary epoch: one in which humans have become the dominant force shaping Earth's biogeophysical composition and processes. Although it originated in the Earth Sciences, it has since been widely adopted across academia and the public sphere as a catch-all description for the overwhelming impact of human on the planet».<sup>87</sup>

---

<sup>81</sup> Shelley, *Frankenstein*, cit., pp. 62-63.

<sup>82</sup> Mayer, *The Weird Ecologies of Mary Shelley's Frankenstein*, cit., p. 229.

<sup>83</sup> Ivi, p. 232.

<sup>84</sup> Ivi, p. 231.

<sup>85</sup> Jan Zalasiewicz, Mark Williams Alan Haywood, Michael Ellis, *Introduction: The Anthropocene: a new epoch or geological time?*, in «Philosophical Transactions of the Royal Society», Vol. 369, No. 1938, pp. 835-841 (p. 835).

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> Liana Chua, Hannah Fair, *Anthropocene*, in «The Cambridge Encyclopedia of Anthropology», (2019), pp. 1-19 (p. 1). Link online: <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/20087/1/FullText.pdf>

Il termine in questione, dunque, non servirebbe a designare «un clima culturale o una congiuntura economica»<sup>88</sup> ma, invece, sarebbe stato proposto al fine di «indicare un'intera era geologica, quella caratterizzata dall'impatto delle attività umane sull'ambiente».<sup>89</sup> La definizione stessa del termine, inoltre, secondo quanto riportato anche dallo studioso Marco Malvestio nel suo saggio *Raccontare la fine del mondo. Fantascienza e Antropocene* (2021), avrebbe avuto numerosi precedenti, tra cui la consapevolezza che l'espressione ancora usata per descrivere l'era presente, l'Olocene,<sup>90</sup> fosse in realtà poco adatta ed «escludesse un elemento fondamentale della situazione ambientale del pianeta, e cioè la specie umana».<sup>91</sup> Il chimico Paul Crutzen e lo studioso Eugene Stoermer individuarono dunque l'espressione *Antropocene* al fine di indicare un periodo della storia del pianeta in cui la specie umana «si è trasformata in agente geologico».<sup>92</sup> Nonostante l'uomo abbia interagito da sempre con l'ambiente, intervenendo per modificarlo, fino ai secoli scorsi la mutazione ambientale si è affermata con estrema lentezza.<sup>93</sup> Ora però non è più così poiché, negli ultimi duecento anni, «la specie umana è diventata parte integrante della storia naturale, oltre che il suo agente più significativo»,<sup>94</sup> e le modifiche dell'uomo sono state tali «da alterare irrimediabilmente le condizioni del pianeta».<sup>95</sup>

Nel 2007, fu la Commissione Stratigrafica della Società Geologica di Londra a pubblicare uno studio in cui «isolava gli elementi che permettevano di definire questa nuova era».<sup>96</sup> Ciò che è emerso è che il termine *Antropocene* non sarebbe indicativo del solo surriscaldamento del clima globale ma di «tutta la vasta serie di effetti che la società umana contemporanea ha sul resto del globo in termini di riduzione della biodiversità, inquinamento e trasformazione degli ambienti naturali».<sup>97</sup>

---

<sup>88</sup> Marco Malvestio, *Raccontare la fine del mondo. Fantascienza e Antropocene*, Milano, Nottetempo, 2021, p. 13.

<sup>89</sup> *Ibid.*

<sup>90</sup> Olocene: periodo di generale riscaldamento della Terra iniziato quasi dodicimila anni fa, in corrispondenza dell'ultima glaciazione. Fonte: Marco Malvestio, *Raccontare la fine del mondo*, cit. pp. 13-14).

<sup>91</sup> *Ibid.*

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>96</sup> *Ibid.*

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 15.



Un fraintendimento da cui doversi inoltre allontanare è quello di interpretare tale nuova era come una semplice crisi ambientale poiché il concetto di crisi è intrinsecamente temporaneo, mentre la condizione attuale in cui versa il Pianeta Terra potrebbe richiedere migliaia di anni<sup>98</sup> prima di ritornare «agli equilibri dell'Olocene».<sup>99</sup> L'Antropocene, dunque, risulterebbe essere, secondo le parole di Malvestio, l'era in cui la specie umana viene messa dinnanzi ad un «latente pericolo di autodistruzione»,<sup>100</sup> di cui essa stessa ne è la causa.

In tutto ciò, dunque, il romanzo di Mary Shelley può fungere da opportunità di riflessione e stimolo per l'uomo moderno nel riconoscere i propri timori «in confronting the effects of climate change»,<sup>101</sup> prestandosi altresì come occasione favorevole alla costituzione di «mental, social, and rethorical techniques capable of responding to the challenge of the Anthropocene».<sup>102</sup>

In quanto primo tentativo esemplare, benché finzionale, di affrontare il problema ecologico frutto delle manomissioni umane, *Frankenstein* sembra inoltre proporre come sfida al nostro «altered world»<sup>103</sup> l'accettazione di questa nostra «“community” with a “filthy mass”»,<sup>104</sup> riconoscendo «our imbrication with beings and substances that are inimical, even deadly»,<sup>105</sup> ma che noi stessi abbiamo creato.

Le strane vicende narrate da Mary Shelley e apparentemente lontane dalla realtà attuale, se lette da questa prospettiva, sembrano assumere dunque una sembianza sempre più valida al giorno d'oggi, indicando al lettore le possibili ripercussioni del



Figura 12: Immagine rappresentativa di come il destino della Terra sia nelle mani dell'uomo.

---

<sup>98</sup> *Ibid.*

<sup>99</sup> *Ibid.*

<sup>100</sup> Ivi, p. 18.

<sup>101</sup> Mayer, *The Weird Ecologies of Mary Shelley's Frankenstein*, cit., p. 239.

<sup>102</sup> *Ibid.*

<sup>103</sup> Ivi, p. 240.

<sup>104</sup> *Ibid.*

<sup>105</sup> *Ibid.*

suo agire, al di là delle «speculative fictions of technological optimism or dystopian pessimism».<sup>106</sup>

Tuttavia, questa prospettiva non è la sola che i critici vanno affiancando al romanzo, ma fungerebbe essa stessa da preludio ad un'ulteriore e contemporanea chiave di lettura. Per esporre quest'ultima sarebbe però utile fare un passo indietro, ritornando a quanto in parte già sostenuto.

Come si è potuto constatare dalla precedente lettura critica, a caratterizzare l'uomo moderno sarebbe una preponderante inclinazione al progresso, al potenziamento attraverso la tecnica, in vista di un perfezionamento del mondo e di sé stesso «per abitare il mondo».<sup>107</sup> Questa propensione, come si è potuto appurare, ha trovato riscontro però anche nello stesso personaggio ottocentesco di Victor Frankenstein e nella sua «ambition to dominate and manipulate nature»,<sup>108</sup> facendo trasparire come questa attitudine non sia «una novità portataci in dote dal nuovo millennio»<sup>109</sup> ma, invece, una unicità propria della specie umana,<sup>110</sup> in quanto l'uomo, da sempre, ha «costantemente usato la ragione»<sup>111</sup> per migliorarsi, per arginare le proprie fragilità «e i limiti della propria condizione biologica».<sup>112</sup>

A dare una prova di ciò è la stessa mitologia antica attraverso la figura di Prometeo o, ancora, le vicende di Dedalo e Icaro. Dalle vicissitudini di tali personaggi mitici deriva infatti una riflessione fondamentale, la quale, «pur riconoscendo che per l'uomo è naturale ingaggiare una battaglia coi propri limiti e con le proprie debolezze, sottolinea altresì l'opportunità di porre un argine a tale lotta»,<sup>113</sup> denunciando «l'incapacità di accettare l'esistenza di confini che non possono essere superati, pena la perdita della propria umanità».<sup>114</sup> Questa denuncia risuonerebbe come una chiara anticipazione di quanto la stessa Mary Shelley è poi riuscita a divulgare, consapevolmente o non, tramite il suo romanzo di inizio Ottocento. Nell'ego romantico incarnato nella figura

---

<sup>106</sup> Ivi, p. 239.

<sup>107</sup> Si veda la Prefazione di Paolo Benanti a Luca Grion, *Chi ha paura del post-umano? Vademecum dell'uomo 2.0*, Milano, Mimesis Edizioni, 2021, p. 9.

<sup>108</sup> Theodora Goss, John Paul Riquelme, *From superhuman to posthuman: the gothic technological imaginary in Mary Shelley's "Frankenstein" and Octavia Butler's "Xenogenesis"*, in *Modern Fiction Studies*, Vol. 53, No.3 (2007), pp. 434-459 (p. 435).

<sup>109</sup> Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 25.

<sup>110</sup> Si veda la Prefazione di Benanti a Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 9.

<sup>111</sup> Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 25.

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> Ivi, p. 27.

<sup>114</sup> Ivi, p. 28.

dello scienziato Victor Frankenstein, infatti, come già precedentemente sostenuto, non solo troverebbe riscontro questa presunzione dell'essere umano, ma anche un atteggiamento di inettitudine da parte dell'uomo, impreparato dinanzi alla nuova realtà creata.<sup>115</sup>

Sulla scia di pensiero perseguita dalla riflessione classica, irrompe anche la denuncia avanzata da un noto filosofo e scrittore tedesco, Günther Anders (1902-1992). Quest'ultimo ha offerto un contributo tuttora rilevante, arrivando ad evidenziare non solo l'ampliarsi della distanza tra la capacità di produrre e quella di prevedere gli effetti futuri da parte dell'uomo,<sup>116</sup> ma anche la scissione sempre maggiore «tra la [...] capacità di pensare razionalmente i rischi possibili e la possibilità di sentirli realmente tali a livello emozionale».<sup>117</sup> Secondo Anders tutto ciò potrebbe essere riassumibile nel passaggio dal più classico «*homo faber*»,<sup>118</sup> ossia l'unico tra i viventi ad essere in grado di dominare la natura tramite la sua intelligenza, a «*homo creator*»,<sup>119</sup> in grado di introdurre novità tecnologiche potenzialmente distruttive per l'uomo e il mondo di cui fa parte.<sup>120</sup>

Un apporto scientifico in merito all'origine di queste spinte ambiziose deriverebbe dalla stessa antropologia, la quale tenta di spiegare come l'uomo da sempre viva una condizione di eccedenza «rispetto alla sua costituzione biologica».<sup>121</sup> Sin dagli esordi della sua esistenza, infatti, la specie umana si sarebbe spostata «dall'Africa meridionale [...] colonizzando tutto il mondo»<sup>122</sup> e adattandosi agli ambienti grazie agli strumenti frutto del suo ingegno. In altri termini, perciò, tutto quello che nelle altre specie sarebbe fornito dal codice genetico, per noi risulta invece mutato dal prodotto tecnologico.<sup>123</sup> Se le capacità proprie degli altri animali, infatti, «sono date loro attraverso competenze genetiche e possono cambiare solo se muta il loro DNA»,<sup>124</sup>

---

<sup>115</sup> Sarah Canfield Fuller, *Reading the Cyborg in Mary Shelley's "Frankenstein"*, in «Journal of the Fantastic in the Arts», Vol. 14, No. 2 (2003), pp. 217-227 (p. 219).

<sup>116</sup> Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 29.

<sup>117</sup> *Ibid.*

<sup>118</sup> *Ibid.*

<sup>119</sup> *Ibid.*

<sup>120</sup> *Ibid.*

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>122</sup> *Ibid.*

<sup>123</sup> *Ibid.*

<sup>124</sup> *Ibid.*

non è così per l'uomo, dimostratosi capace, attraverso il ricorso alla tecnologia, di poter cambiare il mondo e sé stesso,<sup>125</sup> compensando anche i suoi limiti.

Se questa eccedenza umana è rimasta però invariata nel tempo, «la stessa cosa non si può dire dell'artefatto tecnologico».<sup>126</sup> «I nostri strumenti [...] sono molto differenti da quelli dei tempi biblici» e, se un tempo il mero utensile era affidato alla mano dell'uomo, oggi, non ci si limita più nemmeno ad una macchina industriale controllata da quest'ultimo mediante pulsanti e leve. Il prodotto a cui si è arrivati è, infatti, il «dispositivo informatico» che «si fa *macchina sapiens*»,<sup>127</sup> andando ad imitare quelle stesse capacità uniche dell'essere umano.

Secondo il filosofo Luca Grion, ad inaugurare questa nuova stagione della tecnica sarebbe stato un articolo pubblicato nel 1983 nel popolare settimanale statunitense *Time*. La rivista nordamericana era solita per tradizione dedicare «la prima copertina di ogni nuova annata alla persona più influente dell'anno appena trascorso».<sup>128</sup> Nel

1983, il settimanale attribuì «il titolo di *Man of the Year* ad un giovane definito come affidabile, silenzioso, pulito e intelligente [...] bravo con i numeri».<sup>129</sup> Nel pronunciare queste parole «Il *Time* non si riferiva però ad un essere umano, ma ad un *computer*».<sup>130</sup> Diverse sono state le reazioni delle persone a questa scelta: se da un lato è derivato un fervente entusiasmo nel vedere realizzarsi di volta in volta ambizioni sempre maggiori, dall'altro lato ha iniziato a diffondersi un comune sentimento di timore.

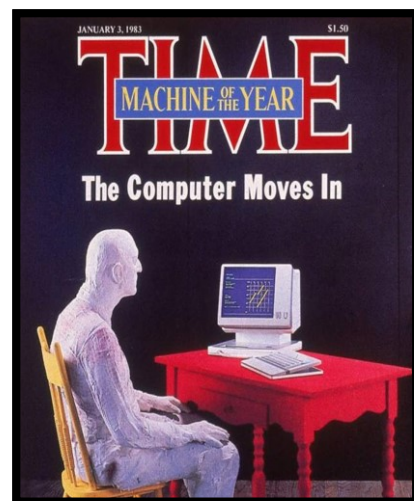


Figura 13: Copertina del settimanale *Time* del 3 gennaio 1983.

Nonostante la scelta del *Time* sia stata una conseguenza per lo più naturale di questa impetuosa accelerazione del progresso tecno-scientifico e dell'attrazione dell'uomo verso la possibilità di miglioramento costante delle sue capacità,<sup>131</sup> ciò che inizia ad

---

<sup>125</sup> *Ibid.*

<sup>126</sup> Si veda prefazione di Paolo Benanti a Luca Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 10

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 12

<sup>129</sup> *Ibid.*

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 13

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 225.

incutere timore è il pericolo di perdere il controllo di quanto creato e diventarne schiavi.<sup>132</sup>

Lo stesso romanzo *Frankenstein*, ancora una volta, può offrirsi come dimostrazione di ciò, non soltanto nel rifiuto della società, che mostra tutto il suo odio verso la Creatura, ma anche nel reagire inorridito e pentito dello stesso Victor dinanzi a quella «monstrous amalgamation»<sup>133</sup> che lui stesso ha creato e dalla quale si sente lontano per «the differences from himself» e «expectations».<sup>134</sup>

«Imparate da me – se non dai miei consigli, almeno dal mio esempio – quanto pericoloso sia acquisire conoscenza e quanto più felice sia chi crede mondo la sua città, rispetto a chi aspira a elevarsi più di quanto la sua natura consenta».<sup>135</sup>

Oltre al pentimento, nello scienziato subentra poi anche la rabbia derivata proprio da quella perdita di controllo della sua creazione e dalla foga assassina che quest'ultima ha iniziato a scagliare contro la sua famiglia.

«Non si può immaginare il mio odio per questo demone. [...] Quando pensavo a lui, digrignavo i denti, i miei occhi si accendevano, e io avrei voluto poter distruggere quell'essere con tanta leggerezza avevo creato».<sup>136</sup>

Quello che ora ci si chiede però è: fino a che punto si potrebbe spingere l'uomo inconsapevole dei pericoli a cui potrebbe andare incontro? Ma soprattutto: è possibile guardare a queste innovazioni, seppur rischiose, con sguardo positivo?

Innanzitutto è da chiarire che, come oggi si può constatare, l'ambizione dell'uomo sembra essere inarrestabile. L'atteggiamento pressoché fiducioso di quest'ultimo nei confronti del progresso tecno-scientifico, lo ha portato a credere di poter trovare potenziali soluzioni ad ogni male, ad ogni insofferenza rispetto a quei tratti difettivi della propria attrezzatura biologica,<sup>137</sup> assumendo «the power to enhance himself, to

---

<sup>132</sup> Alec Ross, *Il nostro futuro. Come affrontare il mondo dei prossimi vent'anni*, trad. it. Di Bruno Amato, Milano, Feltrinelli Editore, 2016, p. 31.

<sup>133</sup> Fuller, *Reading the Cyborg*, cit., p. 219.

<sup>134</sup> Goss, Riquelme, *From superhuman to posthuman*, cit., p. 441.

<sup>135</sup> Shelley, *Frankenstein*, cit., 57.

<sup>136</sup> Ivi, p. 98.

<sup>137</sup> Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 23.

self-repair, to build himself and to even *evolve*».<sup>138</sup> Procedendo infatti dall'anestetizzare i piccoli mali ricorrendo a delle pillole, ha fatto poi ricorso alla chirurgia per lenire le insoddisfazioni circa la propria estetica e, così facendo, sono arrivate nel tempo richieste sempre maggiori,<sup>139</sup> fino a ritrovarsi oggi affiancato da macchine computerizzate o robot, in grado di svolgere attività al pari (o addirittura meglio) dell'essere umano, non soltanto in ambito industriale ma anche all'interno dei luoghi domestici.

La stessa reazione della cultura occidentale dinanzi a questi profondi cambiamenti sociali ricorda il medesimo timore e disgusto con cui Victor e la società ripudiano la Creatura romanzesca. Così come nella nostra cultura è profondamente radicata una paura della robotica, lo stesso accade nelle vicende ideate da Mary Shelley due secoli fa, dove quel diverso rappresentato dal mostro incute terrore.

Vi è però chi guarda con spirito diverso a questo nuovo che avanza, il cosiddetto *postumano*, un fenomeno culturale che sembra aver preso forma lentamente, a partire dalla seconda metà del Novecento.<sup>140</sup> Esso, non solo intende offrire una possibilità di guardare in modo positivo a questi ingenti cambiamenti, ma porta con sé anche una nuova visione della vita e una nuova comprensione dell'uomo.<sup>141</sup> Questo movimento andrebbe a contestare in maniera decisa l'esistenza di una concezione di uomo come essere immutabile, rendendo evidente come esso sia in realtà un essere malleabile e capace di essere modificato a proprio piacimento.<sup>142</sup> Questa malleabilità, alla quale fanno appello i postumanisti, risiederebbe nella stessa presa di coscienza da parte dell'uomo di poter cambiare sé stesso tramite la «convergenza di biologia e tecnologia»,<sup>143</sup> aspirando non solo alla creazione di robot ma alle stesse creature ibride che prendono oggi il nome di «cyborg».<sup>144</sup>

---

<sup>138</sup> Simona Micali, *Towards a Posthuman Imagination in Literature and Media. Monsters, Mutants, Aliens, Artificial Beings*, Bern, Peter Lang Pub Inc, 2019, p. 178.

<sup>139</sup> Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., pp. 23-24.

<sup>140</sup> Ivi, p. 12.

<sup>141</sup> *Ibid.*

<sup>142</sup> Ivi, p. 14.

<sup>143</sup> *Ibid.*

<sup>144</sup> Cyborg: «nel linguaggio della fantascienza, automa dalle inesauribili ed eccezionali risorse fisiche e mentali, ottenuto con l'innesto di membra e organi sintetici su un organismo umano vivente». Fonte: <https://www.treccani.it/vocabolario/cyborg/>



Figura 14: Immagine rappresentativa dell'incontro tra la mano di un essere umano e quella di un robot.

Tuttavia, immaginare la possibilità di realizzare tali mutamenti significherebbe anche, per la visione postumana, «believing that humans could give up their primacy in the universe and allow another species to share their place at the centre of it».<sup>145</sup> Infatti, così come sostenne Robert Pepperell, «one of the first promoters of the term “Posthuman”»,<sup>146</sup> quello a cui si va incontro non è una «“End of Man” but about the end of a “man-centred” universe».<sup>147</sup> Detto ciò, «If present Man, as progressionary evolutionism holds, is the peak of the million-year-long march of evolution in Earth’s life, it is only reasonable to believe that Future Man, if there is going to be one, will be a superior, more perfect being».<sup>148</sup>

Anche dal punto di vista della rappresentazione corporea, il postumano si allontana da quello che può essere considerato «the standard Vitruvian model (white, male, healthy, adult, well-proportioned, etc.), regarded as a means of conceptual repression of diversity»,<sup>149</sup> interessandosi ad un «*queer* body»,<sup>150</sup> diverso dallo standard a cui siamo abituati, costituito di «hybridizations, anomalies, perturbations and gaps which may affect it».<sup>151</sup> Questo uomo futuro a cui il Postumano fa riferimento sarebbe già in «our genome as a potential to be fulfilled, already developing through natural and technological enhancement, and it’s our task to help him to come to life».<sup>152</sup>

---

<sup>145</sup> Micali, *Towards a Posthuman*, cit., p. 173.

<sup>146</sup> Ivi, p. 196.

<sup>147</sup> Ivi, p. 197.

<sup>148</sup> *Ibid.*

<sup>149</sup> Ivi, p. 199.

<sup>150</sup> *Ibid.*

<sup>151</sup> *Ibid.*

<sup>152</sup> Ivi, p. 197.

Già nella realtà di oggi e in tempi recenti, ad esempio, «alcune scimmie hanno imparato a controllare mani e piedi bionici non collegati ai loro corpi, grazie a degli elettrodi impiantati nelle loro masse cerebrali»,<sup>153</sup> mentre «alcuni pazienti paralizzati sono in grado di muovere arti bionici o far funzionare computer con la sola forza del pensiero».<sup>154</sup>

In realtà non ci si è limitati soltanto a questo poiché «all'inizio del 2015, a parecchie centinaia di lavoratori presso l'hub



Figura 15: Immagine di un microchip innestato nella mano di un lavoratore dell'Epicenter di Stoccolma.

hi-tech Epicenter di Stoccolma, sono stati impiantati microchip nelle mani»<sup>155</sup> delle dimensioni «di un chicco di riso»,<sup>156</sup> con l'obiettivo di mettere i lavoratori nella condizione di aprire porte, far funzionare le fotocopiatrici, svolgere le più comuni mansioni con un solo gesto della mano.<sup>157</sup>

Ciò a cui aspira il postumano, dunque, potrebbe essere l'apertura di una «nuova era, nella quale sarà possibile prendere congedo [...] dalle vulnerabilità che caratterizzano l'umanità così come conosciuta sino a ora ed edificarne una nuova e migliore»,<sup>158</sup> un'era, come sostiene la studiosa Simona Micali in un suo saggio, in cui la «“diversity” is not only a vulnerable condition, but also an opportunity for learning and therefore evolving».<sup>159</sup>

Ecco dunque che, anche in questo caso, richiamare il romanzo di Mary Shelley è doveroso. Già nell'Ottocento, seppur nella finzione romanzesca, il dottor Frankenstein sembrava puntare a questa nuova e possibile condizione di esistenza dando la vita a quello che oggi potrebbe apparire ad un lettore odierno come uno dei «prodromi della

<sup>153</sup> Yuval Noah Harari, *Homo Deus. Breve storia del futuro*, trad. it. di M. Piani, Milano, Bompiani, 2020, p. 60.

<sup>154</sup> *Ibid.*

<sup>155</sup> *Ivi*, pp. 60-61.

<sup>156</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>157</sup> *Ibid.*

<sup>158</sup> Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 17.

<sup>159</sup> Micali, *Towards a Posthuman Imagination*. cit. p. 199.

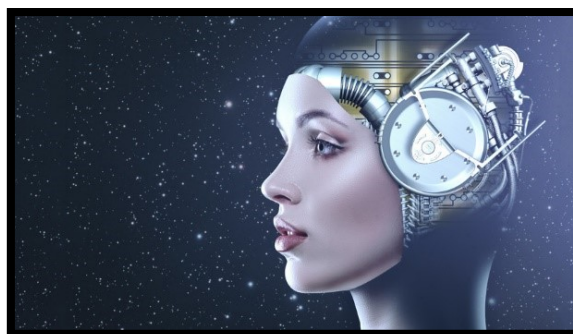


robotica», uno dei primi esemplari di «una nuova specie»,<sup>160</sup> così come la definisce nel romanzo lo stesso Victor, attraverso parole che oggi sembrano risuonare come una premonizione.

«Una nuova specie mi avrebbe benedetto come sua origine e suo creatore; molti esseri perfetti e felici avrebbero dovuto a me la loro esistenza».<sup>161</sup>



*Figura 16: Immagine della Creatura romanzesca generata dal dottor Frankenstein.*



*Figura 17: Immagine esemplificativa di un possibile cyborg.*

La stessa diversità del mostro, inoltre, rimanda a quanto dichiarato da Micali, anticipando quella diversità che potrebbe caratterizzare la vita dei prossimi decenni e insegnandoci a guardare ad essa come un'opportunità e non con riluttanza. Così come sono arrivati poi a sostenere i teorici postumanisti, infatti, non è da credere «that technology and the cyborg are good in themselves», ma essi possono rivelarsi a «precious opportunity for a philosophical, ethical and political change, if we are able to use them with critical awareness and fairness», come dimostrato anche dalle stesse parole della Creatura del dottor Frankenstein.

«Un tempo mi illudevo di incontrare esseri che, perdonandomi il mio aspetto esteriore, potessero amarmi per le eccellenti qualità che ero in grado di dimostrare».<sup>162</sup>

---

<sup>160</sup> Shelley, *Frankenstein*, cit., p.58.

<sup>161</sup> *Ibid.*

<sup>162</sup> Ivi, p. 240.

Dinanzi agli stravolgimenti che già anticipano quanto potrebbe accadere nel nostro futuro prossimo, il postumano sembra dunque richiamare l'uomo moderno ad una sorta di accettazione, ad una «presa di congedo dall'idea classica (e normativa) di persona»,<sup>163</sup> sfida già anticipata, seppur nella finzione, nel romanzo di Shelley.

Ma se *Frankenstein* non si fosse limitato alla sola premonizione di tutto ciò, di questo «paesaggio georobotico»?<sup>164</sup> Se la nascita della Creatura volesse fungere, in realtà, anche da «technological imaginary's imperative to overcome death»,<sup>165</sup> preservando la vita «in forms that are not self-destroying»?<sup>166</sup>

Ciò che traspare da queste riflessioni e dai collegamenti avanzati è la possibilità di affiancare a testi letterari di secoli fa chiavi di lettura sempre più moderne, attuali e vicine al lettore odierno. Si auspica, perciò, che la presentazione appena delineata di alcuni dei modi possibili di interpretare il romanzo di Mary Shelley possa fungere da incentivo al lettore affinché quest'ultimo possa riscontrare nell'opera molto di più di un semplice racconto di fantasia.

Come dimostrato, il lettore potrebbe rintracciare dunque nel classico di inizio Ottocento delle spiegazioni circa il suo stesso modo di essere e di agire nel mondo e cogliere, attraverso l'agire dei personaggi, «the controllability and predictability of our technological creations»<sup>167</sup> o, ancora, riscontrare come «that knowledge and expertise, in the wrong hands, and with no structures of social accountability, can be dangerous, and [...] a risk to society».<sup>168</sup>

Le chiavi di lettura possibili da accostare al testo di *Frankenstein* non sono tuttavia così facilmente esauribili poiché «il romanzo della Shelley è ricchissimo di implicazioni a livello simbolico»<sup>169</sup> che sta al lettore scoprire, contribuendo con il suo personale apporto all'ampliamento del raggio significativo del testo e al suo successo nel tempo.

---

<sup>163</sup> Grion, *Chi ha paura del post-umano?*, cit., p. 18.

<sup>164</sup> Ross, *Il nostro futuro*, cit., p. 38.

<sup>165</sup> Goss, Riquelme, *From superhuman to posthuman*, cit., p. 435.

<sup>166</sup> Ivi, p. 442.

<sup>167</sup> Hammond, *Monsters of Modernity*, cit., p. 190.

<sup>168</sup> Ivi, cit., p. 192.

<sup>169</sup> Billi, *I contesti culturali della letteratura inglese*, cit., p. 121.

## CAPITOLO QUINTO: DAL ROMANZO DI *FRANKENSTEIN* AD UNA PROPOSTA DIDATTICA

### 5.1. L'importanza della letteratura e dei classici

Nel capitolo precedente si è cercato di offrire una risposta alla questione che ha dato origine a questo percorso, quella circa l'utilità che potrebbe avere la lettura di un testo come *Frankenstein* nella società odierna. Le interpretazioni avanzate dai vari critici letterari hanno dimostrato come il romanzo possa essere concepito come qualcosa di più di un'opera di fantascienza e, dunque, come un grande contenitore metaforico di significati e valori ancora vicini e riproponibili nella realtà di oggi. La risposta alla questione sollevata, tuttavia, non può limitarsi al mero ambito della critica interpretativa poiché la stessa questione si presterebbe ad aprire dibattiti ulteriori, altrettanto ampi e centrali in questo percorso. Dietro la titubanza circa il valore attuale di un classico come quello di Mary Shelley, sembrerebbe celarsi infatti anche una mancata chiarezza in merito al valore stesso dello statuto classico, oggi considerato spesso e in modo erroneo come sorpassato, e un'incertezza relativa alle medesime potenzialità proprie della letteratura. Tali perplessità meritano un'attenzione particolare in vista delle finalità che ci si è proposti, soprattutto da parte dell'istituzione scolastica, chiamata a ridefinire il ruolo della letteratura e del suo insegnamento.

In un mondo in cui domina l'orizzonte dell'eterno presente e il passato non interessa più,<sup>1</sup> in una realtà in cui si è sempre più estranei all'ambito letterario e prevalgono invece ideologie tecnicistiche e utilitaristiche,<sup>2</sup> cresce la necessità di fornire tutte quelle argomentazioni sufficienti a far rinascere l'interesse nei confronti dell'insegnamento umanistico, in vista di un ritrovato dialogo con il testo letterario.

Numerose sono le riflessioni apportate negli anni da studiosi e critici letterari che possono risultare utili in direzione di questo proposito.

Cercando di offrire, in primo luogo, un tentativo di chiarimento in merito al valore della letteratura stessa, si possono prendere in considerazione alcune osservazioni

---

<sup>1</sup> Queste affermazioni sono state fatte da Romano Luperini durante il ciclo di lezioni di Didattica della letteratura tenuto presso l'Università di Catania. Fonte: <https://youtu.be/tA1U-GubQqk>

<sup>2</sup> Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 13.

avanzate dallo studioso Romano Luperini nel suo saggio *Insegnare la letteratura oggi*.<sup>3</sup> Nel testo egli spiega quale sia stato nei secoli scorsi il compito affidato all'insegnamento letterario e come esso sia cambiato nel corso del tempo, fino ad arrivare all'odierna società digitale. Negli anni, sostiene il critico, la letteratura sarebbe andata incontro ad una riduzione del proprio spazio e prestigio nella società,<sup>4</sup> il testo letterario avrebbe perso «la propria centralità formativa»<sup>5</sup> e sarebbe venuta meno anche quella funzione civile riconosciuta un tempo all'intellettuale,<sup>6</sup> per secoli preposto a formare la classe dirigente e a contribuire alla formazione di un'identità nazionale. Già all'inizio del Novecento, si sente perciò la necessità di «attrezzarsi a una nuova situazione storica in cui lo studio della letteratura come è stato tradizionalmente concepito dalla scuola italiana non può essere più il fondamento privilegiato della formazione del cittadino».<sup>7</sup>

Nonostante «l'educazione letteraria abbia perso la centralità di un tempo e non sia più praticabile il vecchio modo di insegnare letteratura»,<sup>8</sup> non si può sostenere però che gli studi letterari siano ormai privi di qualsiasi valore formativo. A crescere, perciò, è l'esigenza di delineare un nuovo sistema di «indirizzi e di valori» che vada oltre i «valori patriottici e comunque civili in senso strettamente nazionale che oggi non sono più proponibili».<sup>9</sup>

Ma quale sarebbe dunque quel sistema di valori da indicare ai giovani per «rifamiliarizzarli»<sup>10</sup> con la letteratura? Quale sarebbe la direzione da perseguire al fine di rievocare la reale essenza che la contraddistingue?

Per spiegarlo in modo chiaro potrebbe essere utile il riferimento alle riflessioni di un altro critico e insegnante, Roberto Carnero. In un suo articolo egli spiega come in quest'epoca l'insegnamento, compreso quello della letteratura, sia sempre più «tecnicizzato»<sup>11</sup> e un rischio in cui spesso si incorre è quello di somministrare «un

---

<sup>3</sup> Il saggio a cui si fa riferimento è: Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, San Cesario di Lecce, Manni, 2013.

<sup>4</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 44.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit. p. 45.

<sup>9</sup> Ivi, pp. 44-45.

<sup>10</sup> Ivi, p. 130.

<sup>11</sup> Roberto Carnero, *Letteratura e emozioni*, in «Giunti TVP», (2017). Fonte: <https://www.giuntitvp.it/blog/sguardi-al-cuore-della-letteratura/letteratura-e-emozioni/>

testo letterario come si somministrerebbe [...] una terapia»,<sup>12</sup> attraverso «una batteria di domande a risposta aperta, quesiti a scelta multipla, esercizi di varia natura. In questo modo, qualsiasi opera finirebbe per essere analizzata «in maniera fredda, distaccata» e «presuntuosamente scientifica».<sup>13</sup> Ecco allora che proprio questo approccio fin troppo freddo e meccanico potrebbe essere alla base di eventuali difficoltà dello studente nel riconoscere le potenzialità più profonde insite ai testi letterari.

La dimensione che Carnero suggerisce per superare il cosiddetto «uso medicinale della letteratura»<sup>14</sup> è «poco presente sia nelle indicazioni ministeriali sia negli orientamenti didattici»,<sup>15</sup> è una dimensione ulteriore che va oltre il valore storico, culturale, estetico di un'opera e riguarda invece la possibilità della letteratura di aprire orizzonti e di mostrarsi per il suo carattere «esistenziale ed emozionale».<sup>16</sup>

A conferma di quanto sostenuto dal critico, si possono prendere in esame le «Indicazioni nazionali» per la scuola secondaria di secondo grado pubblicate nel 2010 dal MIUR. Dalla consultazione di tale documento emerge come effettivamente paragonare il testo letterario con «esperienze presenti nell'oggi»<sup>17</sup> sia un'operazione a cui si fa solo accenno e per cui non vengono chiarite quali metodologie didattiche poter utilizzare. I principali strumenti a cui si fa riferimento, infatti, sono «l'analisi linguistica, stilistica, retorica»,<sup>18</sup> così come negli obiettivi specifici di apprendimento si afferma che l'alunno «attraverso l'esercizio sui testi inizia ad acquisire le principali tecniche di analisi (generi letterari, metrica, retorica, ecc.)».<sup>19</sup>

Si è soliti infatti considerare erroneamente la letteratura come solo strumento utile alla conoscenza di altre culture e visioni del mondo o per la sua valenza estetica. Tuttavia, come già ribadito nella parte introduttiva di questo lavoro, la bellezza di un testo non deve essere limitata soltanto alla sua armoniosità e alla sua estetica, al suo valore storico o linguistico poiché si rischierebbe così di oscurarne le sue ragioni più profonde. «Nella grande letteratura c'è un aspetto intellettuale, meditativo, riflessivo

---

<sup>12</sup> Carnero, *Letteratura e emozioni*, cit., p. 1.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Carnero, *Letteratura e emozioni*, cit., p. 1.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento*, 2010, p. 12.

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento*, cit., p. 14.

che è unico e potente»<sup>20</sup> aggiunge infatti Carnero, e il lettore deve essere messo nelle condizioni di scoprire tutto ciò.

Ecco dunque che una possibile soluzione potrebbe essere proprio quella di presentare ai ragazzi il testo letterario in modo nuovo, esibendolo come un messaggio che parla di loro, come qualcosa che può insegnare molto riguardo a sé stessi e il presente in cui si vive e che si abita. «I libri, le poesie, i romanzi affrontano le questioni, gli interrogativi, le ansie, le delusioni, gli entusiasmi, i sentimenti, positivi e negativi, che tutti noi viviamo nel corso della nostra storia»<sup>21</sup> e possono essere scoperti nel testo dallo stesso lettore tramite quell'operazione che Luperini definirebbe «atto interpretante»,<sup>22</sup> la cui rilevanza è stata a lungo espressa nella parte iniziale di questo elaborato. È di grande importanza dunque assumere queste consapevolezze, sia in quanto studenti di lettere e futuri docenti ma anche in quanto persone, in modo da trasmetterle poi ai giovani affinché venga colta la più profonda utilità che un'opera letteraria può ancora avere non solo in ambito scolastico, ma nella vita stessa.

È opportuno chiarire, inoltre, che da questo discorso non sono esclusi i testi dei secoli scorsi giunti fino a noi e che ancora trovano parte nei nostri programmi scolastici. La capacità insita nella letteratura di riflettere la realtà, in tutte le sue angosce e sfaccettature è propria soprattutto dei grandi classici del passato che richiedono un'attenzione particolare poiché considerati spesso erroneamente come sorpassati, ma capaci invece di portare con sé rappresentazioni di condizioni umane, situazioni, temi ancora vicini a noi, più di quanto si potrebbe pensare.

Come ben delinea Carmine Catenacci nel suo articolo *I classici e noi*, «già il '900»<sup>23</sup> con le avanguardie<sup>24</sup> «e in particolare la nostra epoca hanno saputo elaborare un'arma mortale, nucleare, contro i *veteres*: l'indifferenza»<sup>25</sup> portando i classici ad essere «ignorati ovvero confusi nell'appiattimento generale di valori e gusti».<sup>26</sup> Attribuire

---

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> Carmine Catenacci, *I classici e noi* (G. Pontiggia, *I contemporanei del futuro. Viaggio nei classici*), in «Quaderni Urbinati di Cultura Classica», Vol. 64, No. 1 (2000), pp. 129-141 (p. 132).

<sup>24</sup> Come si legge in Giovanni Ciotola, Giovanna Covella, *Letteratura italiana...in tasca. Dalle origini ai giorni nostri*, Napoli, Edizioni Simone, 2006, si intende per "avanguardia" ogni movimento artistico-letterario inteso a elaborare in modo consapevole e programmatico dei linguaggi e delle forme espressive diverse rispetto alla tradizione.

<sup>25</sup> Catenacci, *I classici e noi*, cit., p. 132.

<sup>26</sup> *Ibid.*

tuttavia alle avanguardie «la disfatta del nemico classico rappresenterebbe analisi parziale e [...] atto di sopravvalutazione delle avanguardie stesse».<sup>27</sup> «Esse [...] mettono a nudo un fenomeno di decadenza, lo accelerano. Ma il primato dei classici è venuto meno perché, mentre egemone si affermava la logica di mercato, si è progressivamente dissolta la centralità geografica e culturale dell'Europa e, in particolare, dell'antico cuore mediterraneo [...]. La reazione dei classicisti è stata la funesta trasformazione del Museo in Mausoleo, cittadella dei classici sepolti e fraintesi».<sup>28</sup>

«Contro il declassamento», continua dunque Catenacci, si suggerisce un antidoto opposto: «recuperare le differenze, ribadire l'unicità qualitativa di un testo classico e dell'incontro tra il lettore e quel testo»<sup>29</sup> attraverso «una riaffermazione del principio di valore. Un valore umano e culturale, [...], che non coincide con il valore di mercato».<sup>30</sup>

Il riconoscimento stesso del valore di un classico non si ferma infatti all'importanza che questo ha di per sé se inteso come reperto ma, anzi, si considera anche la sua stessa capacità di rimanere in vita, cioè di poter parlare ad epoche diverse, la capacità di saper «ancora affascinare e trasmettere valori fondamentali nei quali riconoscersi»<sup>31</sup>: «non più paradigmi di perfezione da imitare o emulare, ma esempi fuori dal comune, sempre sorprendenti, con i quali dialogare».<sup>32</sup> Ecco dunque come anche un testo della classicità possa ancora oggi rivelarsi un'efficace chiave di lettura per l'epoca in cui viviamo, al pari di altre analisi e opere più contemporanee.

## 5.2. Dalla parte degli studenti

Quanto finora sostenuto potrebbe far presagire che la difficoltà del lettore odierno nel riconoscere il reale valore proprio della letteratura e di un'opera letteraria, sia essa antica o più attuale, potrebbe dipendere, almeno in parte, dall'approccio didattico incontrato durante l'insegnamento scolastico. Per ottenere dei riscontri maggiormente concreti in merito, ho deciso di elaborare appositamente un questionario che è poi stato

---

<sup>27</sup> Catenacci, *I classici e noi*, cit., p. 132.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 133.

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> *Ibid.*

affidato a due docenti di letteratura italiana del Liceo “Tito Lucrezio Caro” di Cittadella (PD), i quali lo hanno somministrato a tre diverse classi di studenti. Nello specifico, sono state coinvolte una classe terza dell’indirizzo linguistico e una classe quarta e quinta dell’indirizzo scienze umane, per un totale di cinquanta intervistati.

Le motivazioni che hanno spinto a implementare questa indagine sono state molteplici. Tra gli obiettivi predisposti c’era innanzitutto quello di analizzare il tipo di approccio adottato da uno studente di oggi dinanzi ad un testo letterario, al fine di scoprire anche il valore da lui attribuito alla stessa letteratura e al suo insegnamento. In secondo luogo, attraverso i quesiti proposti, si è cercato di comprendere dalle risposte delle studentesse e degli studenti in quale modo la scuola potrebbe migliorarsi e incentivare i giovani all’interesse verso gli studi umanistici.

I dati ricavati e che ora verranno esposti potrebbero perciò rivelarsi utili non solo nel supportare le finalità da cui l’elaborato è partito, ossia rimotivare la ragione della lettura di un classico come *Frankenstein*, andando a valorizzare, allo stesso tempo, il ruolo della letteratura e del suo insegnamento, ma potrebbero servire anche da indicazione ad un docente di letteratura, affinché possa comprendere al meglio «il contesto sociale in cui svolge la sua professione»<sup>33</sup> e ricavare dai medesimi risultati raccolti un possibile motivo di miglioramento, adattando al meglio il suo insegnamento, suscitando negli studenti il piacere della lettura indicando significati, proponendo idee e valori e non limitandosi alla mera acquisizione di competenze.<sup>34</sup>

Di seguito viene riportato il modello del questionario proposto alle tre diverse classi.

---

<sup>33</sup> Ettore Felisatti, Cristina Mazzucco, *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2013, p. 141.

<sup>34</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 234.



QUESTIONARIO DI INDAGINE UNIVERSITARIA SULL'UTILITÀ DEI CLASSICI DELLA LETTERATURA

CLASSE

1. La letteratura italiana/straniera studiata quest'anno ti è piaciuta? Ha suscitato il tuo interesse?
  - mai
  - raramente
  - qualche volta
  - spesso
  - quasi sempre
  
2. C'è stato qualche autore o argomento affrontato in letteratura che poi hai approfondito in modo autonomo?
  - mai
  - raramente
  - qualche volta
  - spesso
  - quasi sempre
  
3. se non ti fossero stati imposti a scuola, avresti mai letto i testi degli autori affrontati?
  - mai
  - raramente
  - qualche volta
  - spesso
  - quasi sempre
  
4. Una volta obbligato a studiare questi autori e le loro opere, li hai apprezzati e considerati interessanti?
  - mai
  - raramente
  - qualche volta
  - spesso
  - quasi sempre
  
5. Ritieni che l'insegnamento della letteratura possa essere ancora utile nella società di oggi? Se sì, perché? Se invece no, per quale motivo?
  
6. Se dovessi esprimere una tua opinione, credi che la trattazione di testi più attuali/di autori contemporanei renderebbe l'insegnamento letterario più piacevole e utile?
  
7. Qual è la tua opinione sulla lettura del Frankenstein di Mary Shelley? Hai trovato qualche aspetto che potrebbe essere ricondotto alla realtà di oggi o credi sia un testo che si può racchiudere nella sola epoca in cui è stato scritto? (solo per chi l'ha letto)
  
8. Quale consiglio ti sentiresti di dare ad un docente di letteratura affinché la sua spiegazione e la presentazione di un testo letterario possa apparire più interessante e stimolante?

Figura 16. Modello di questionario somministrato alle tre classi del Liceo "Tito Lucrezio Caro" di Cittadella (PD).

Il questionario, come in precedenza accennato, è stato somministrato alle tre diverse classi dai rispettivi docenti di italiano, le Professoresse Fior e Miatello, le quali hanno concesso agli studenti 30 minuti di tempo per la compilazione, che è avvenuta in modo autonomo e individuale da parte degli alunni.

Come si può notare, il questionario d'indagine è stato strutturato in otto «domande prestabilite»<sup>35</sup> rivolte poi, in modo uguale, alle «unità di analisi considerate»<sup>36</sup> (21 alunni di classe terza indirizzo linguistico, 12 alunni di classe quarta indirizzo scienze

<sup>35</sup> Felisatti, Mazzucco, *Insegnanti in ricerca*, cit., p. 145.

<sup>36</sup> *Ibid.*

umane e 17 alunni di classe quinta indirizzo scienze umane). Per ottenere dei risultati efficienti, il questionario è stato predisposto in modo da non risultare né troppo lungo, per non correre il rischio di «annoiare o stancare l'intervistato che potrebbe rispondere in modo frettoloso o incompleto»,<sup>37</sup> né troppo breve, in modo tale da poter comunque raccogliere quante più informazioni possibili per approfondire le questioni indagate.<sup>38</sup>

I quesiti proposti sono stati suddivisi in:

- Quattro domande chiuse che prevedevano una risposta singola a cinque diverse opzioni di scelta (mai, raramente, qualche volta, spesso, quasi sempre), tra le quali il «rispondente»<sup>39</sup> doveva semplicemente indicare quella che più si adattava al suo caso;
- Quattro domande a risposta aperta, le quali prevedevano una risposta libera basata sul personale punto di vista dell'intervistato.

Si è cercato inoltre di progettare i quesiti «nel modo più oggettivo possibile in maniera da evitare eventuali condizionamenti nei rispondenti»<sup>40</sup> e mantenendo, come consigliato, un certo «ordine cronologico»,<sup>41</sup> ponendo prima di tutto «domande relative al passato, poi quelle relative al presente e, infine, quelle relative al futuro».<sup>42</sup> Ciascun quesito, infine, è stato strutturato in vista del raggiungimento di un chiaro obiettivo di ricerca. Vediamo ora nello specifico quale proposito si è cercato di raggiungere con ciascuno di essi e quali risultati siano effettivamente emersi.

Nel grafico sottostante (Tabella 1), in particolare, si è pensato di riprodurre in modo schematico gli elementi raccolti attraverso i primi quattro quesiti d'indagine.

---

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 146.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 148.

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

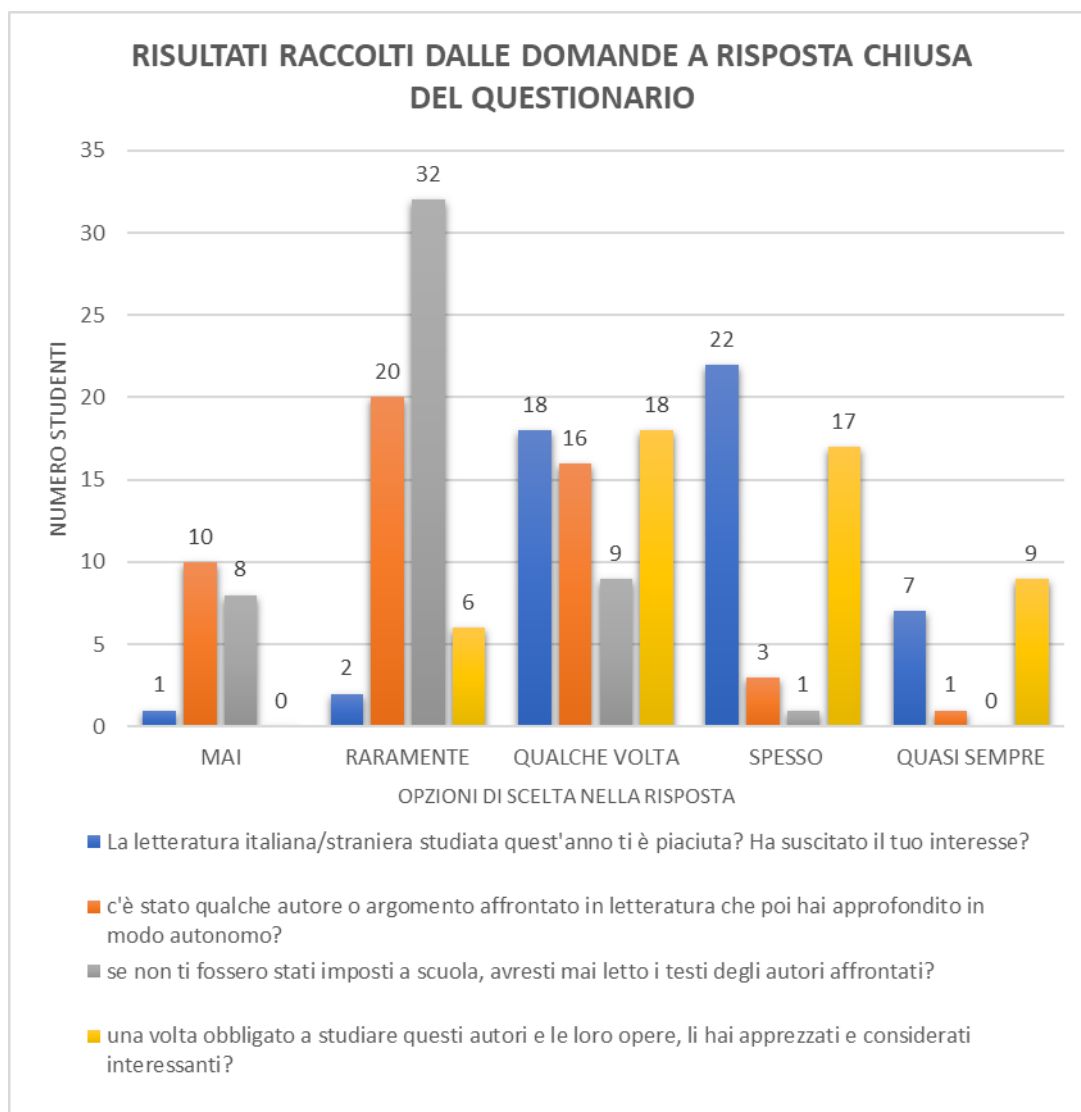


Tabella 1. Istogramma a barre verticali che permette di visualizzare le risposte assegnate dagli alunni alle prime quattro domande del questionario.

1. *La letteratura italiana/straniera studiata quest'anno ti è piaciuta? Ha suscitato il tuo interesse?*

Questa prima domanda a risposta chiusa è stata strutturata in modo semplice e diretto, al fine di ricavare una risposta immediata circa il modo in cui l'insegnamento letterario è ancora in grado di suscitare interesse nello studente di oggi. Ciò che ne è emerso è che la maggior parte degli studenti, in particolare 47 di loro rispetto ai 50 intervistati, ha risposto in modo perlopiù positivo, dichiarando che più di qualche volta la letteratura studiata a scuola durante l'anno

ha suscitato il loro interesse. Soltanto 3 studenti su 50 hanno dichiarato di non aver avuto alcun interesse verso gli argomenti trattati, o soltanto raramente.

2. *C'è stato qualche autore o argomento affrontato in letteratura che poi hai approfondito in modo autonomo?*

Questa seconda domanda a risposta chiusa aveva invece come obiettivo quello di indagare se l'interesse che sarebbe potuto emergere dalle risposte del primo quesito avrebbe portato poi lo studente ad applicarsi in modo autonomo nell'approfondimento dei temi trattati. Il riscontro emerso è stato in questo caso prevalentemente negativo, in quanto 30 intervistati su 50 hanno affermato di non aver mai, o solo in rari casi, sentito la necessità di svolgere approfondimenti personali.

3. *Se non ti fossero stati imposti a scuola, avresti mai letto i testi degli autori affrontati?*

Questa terza domanda a risposta chiusa, nonostante possa risuonare molto simile a quella precedente, mirava al perseguimento di un obiettivo diverso. Quello ci si era proposti, infatti, consisteva nello scoprire quanto il ruolo dell'istituzione scolastica fosse tuttora decisivo nella trasmissione letteraria. Ciò che è emerso è che 40 studenti su 50 non avrebbero mai, o soltanto raramente, letto determinate opere se esse non fossero state imposte come dovere scolastico. Se da un lato dunque va attribuito alla scuola il merito di difendere la «funzione intellettuale» e la letteratura «in un mondo che non la sopporta più»,<sup>43</sup> dall'altro lato questo suo merito sembra ottenere un effetto perlopiù contrastante. Gli studenti, infatti, non sembrano niente affatto stimolati nel riconoscimento del valore letterario dal momento che, la loro lettura, secondo questi dati, risulterebbe per lo più dettata dal mero obbligo scolastico.

4. *Una volta obbligato a studiare questi autori e le loro opere, li hai apprezzati e considerati interessanti?*

Il riscontro giunto da quest'ultima domanda a risposta chiusa sembra aprire uno spiraglio poiché la maggior parte degli studenti, ben 46 di loro, sostiene di aver comunque apprezzato i testi affrontati, ritenendoli interessanti, dimostrando come

---

<sup>43</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 234.

l'istituzione scolastica e il docente di letteratura, per valorizzare l'insegnamento umanistico, possano in gran parte contare sull'interesse dei propri interlocutori.

Si considerino ora invece i riscontri affiorati dai quattro quesiti a risposta aperta, di cui vengono ora riportati alcuni esempi.

5. *Ritieni che l'insegnamento della letteratura possa essere ancora utile nella scuola di oggi? Se sì, perché? Se invece no, per quale motivo?*

Questa domanda aperta, volta a sondare i diversi punti di vista degli studenti circa il valore attuale della letteratura e di un qualsiasi testo letterario proposto in classe, ha ottenuto riscontri molto differenti tra loro. Si prendano in considerazione, ad esempio, alcune risposte:

Alunno A: "Qualche volta, per avere una cultura generale";

Alunno B: "Sì, perché permette di ampliare le proprie conoscenze e quindi il sapere personale. È importante inoltre arrivare a capire perché oggi si usano determinati stili e tecniche narrative, partendo da autori passati";

Alunno C: "Sì, ritengo sia molto utile soprattutto dal punto di vista lessicale e di vocabolario dato che, molto spesso, leggere i classici risulta di aiuto per quanto riguarda il vocabolario";

Alunno D: "Sì è utile ma non il metodo che viene utilizzato, perché facendo così si spingono gli alunni a non far propri i concetti imparati";

Alunno E: "Sì, lo ritengo molto utile perché capace di fornire nuove chiavi interpretative della realtà e di mostrare sotto una nuova luce tematiche che noi stessi possiamo sentire vicine".

6. *Se dovessi esprimere una tua opinione, credi che la trattazione di testi più attuali/di autori contemporanei renderebbe l'insegnamento letterario più piacevole?*

L'obiettivo di questa domanda non era tanto sondare l'interesse degli studenti nei confronti di testi più attuali, quanto invece scoprire il disinteresse e l'indifferenza oggi diffusi verso i testi della classicità come ribadito da Carmine Catenacci nel suo articolo *I classici e noi*. I riscontri avuti potrebbero essere riassumibili tramite questi esempi, anche in questo caso, diversi tra loro:

Alunno F: "Non so se più piacevole, ma di sicuro più utile";

Alunno G: “Sì perché permetterebbe una maggiore partecipazione e discussione da parte degli studenti”;

Alunno H: “Sì perché attraverso testi più attuali è possibile analizzare la società contemporanea ovvero quella in cui viviamo”;

Alunno I: “Sì, anche più scorrevole e meno pesante”;

Alunno J: “Studiare poeti e autori contemporanei renderebbe l’insegnamento non soltanto più utile, ma anche più interattivo, dal momento che ogni studente avrebbe la possibilità di discutere con la classe un autore a lui caro. Inoltre permetterebbe di discutere su tematiche attuali, raccontate sotto diversi punti di vista”.

7. *Qual è la tua opinione sulla lettura del Frankenstein di Mary Shelley? Hai trovato qualche aspetto che potrebbe essere ricondotto alla realtà di oggi o credi sia un testo che si può racchiudere nella sola epoca in cui è stato scritto? (solo per chi l’ha letto)*

Tale quesito è stato posto come una sorta di domanda «filtro»,<sup>44</sup> indicata soltanto per coloro che avevano letto il romanzo di Mary Shelley. Ciò che ne è emerso è un dato interessante: nessuno degli studenti della classe terza di indirizzo linguistico ha mai affrontato la lettura di *Frankenstein*; tutti gli studenti di classe quarta di indirizzo scienze umane hanno invece letto il testo, come riferito però, su richiesta dell’insegnante di letteratura inglese che lo aveva inserito nel programma scolastico; un solo alunno di classe quinta, invece, riferisce la lettura del romanzo, mentre i restanti non l’hanno mai letto.

Le risposte che sono emerse dagli studenti che hanno avuto modo di leggere l’opera sono le seguenti:

Alunno K: “Penso che Frankenstein di Mary Shelley sia un libro che pur scritto lontano dalla nostra epoca, possa essere considerato e rapportato alla nostra realtà. Per esempio per quanto riguarda il ruolo della scienza seppur essa abbia portato a cambiamenti positivi come l’invenzione delle medicine, ne ha portati anche di drastici come l’invenzione delle armi nucleari”;

---

<sup>44</sup> Felisatti, Mazzucco, *Insegnanti in ricerca*, cit., p. 148.

Alunno L: “È molto legato all’attualità perché presenta temi che affliggono tutt’ora la nostra società come per esempio la discriminazione nei confronti del diverso o il dibattito riguardante il progresso della scienza”;

Alunno M: “È stata molto interessante, anche per la modalità con cui è stato affrontato l’argomento. Un aspetto che può essere ricondotto alla realtà di oggi sono i pregiudizi nei confronti del mostro e di come ancora oggi ci si basi molto sull’apparenza”.

8. *Quale consiglio ti sentiresti di dare ad un docente di letteratura affinché la sua spiegazione e la presentazione di un testo letterario possa apparire più interessante e stimolante?* Quest’ultima domanda è servita perlopiù come spunto, mettendo in luce la prospettiva dello studente circa gli aspetti dell’insegnamento letterario che potrebbero necessitare di un miglioramento e lasciando agli alunni stessi la possibilità di indirizzare l’istituzione scolastica verso una possibile soluzione circa il problema di rifamiliarizzare i giovani con l’opera letteraria. Alcune delle risposte salienti ricavate sono:

Alunno N: “L’insegnante dovrebbe attivarsi non per fare un monologo ma deve esserci un dialogo con gli studenti”;

Alunno O: “Penso che per attivare l’attenzione e rendere la lettura di un testo più piacevole e interessante si potrebbero guardare dei video o leggere insieme per cercare di commentare, magari in piccoli gruppi così da instaurare un piccolo dibattito”;

Alunno P: “Fare dei collegamenti con l’attualità, creare situazioni di dibattito in classe per scambiarsi opinioni circa un testo che si legge, non limitandosi alla semplice e inefficace spiegazione, parafrasi”;

Alunno Q: “Permettere ai ragazzi di esprimere la loro opinione, attraverso immagini o emozioni”;

Alunno R: “Proporre molti esempi applicati all’attualità nella lettura di classici che inizialmente potrebbero essere percepiti come distanti da noi”.

Sin dalle prime risposte fornite dagli studenti ai quesiti proposti, sembrano emergere situazioni molteplici e problematiche che renderebbero evidente la necessità «di un modo nuovo di insegnare letteratura»<sup>45</sup> nella scuola di oggi.

Come si è potuto appurare, infatti, nonostante la maggior parte degli studenti, (47/50), ribadisca un interesse pressoché eminente per i testi letterari affrontati durante le ore scolastiche, una parte inferiore di loro, ma allo stesso tempo cospicua (30/50), rivela di non aver mai, o soltanto raramente, approfondito in modo personale le stesse questioni affrontate in classe. Inoltre, un altro aspetto altrettanto rilevante è dettato dal fatto che ben quaranta intervistati hanno affermato che, se non fosse stato per un obbligo imposto dall'insegnante, non avrebbero dedicato del tempo alla lettura di quegli stessi testi che nel primo quesito hanno dichiarato come interessanti.

In una situazione come quella appena descritta, diventa dunque evidente la necessità di adottare «un paradigma didattico nuovo»,<sup>46</sup> affiancando un nuovo sistema di valori e significati all'insegnamento letterario e alla stessa letteratura, affinché questa non venga concepita come un dovere.

Procedendo poi con la verifica di quanto emerso dai quesiti a risposta aperta, si è visto come i risultati ottenuti, anche in questo caso, siano vari. In genere si riscontra una mancata chiarezza circa il valore stesso della letteratura, aspetto che ha animato fin dal principio questo elaborato e che potrebbe rivelarsi la stessa causa del disinteresse dello studente nei confronti della lettura. Dai dati recuperati, la tendenza degli studenti è quella di associare alla letteratura e al testo letterario un valore utilitaristico, legato cioè all'accrescimento del proprio bagaglio culturale o all'incremento del proprio vocabolario linguistico e delle proprie conoscenze, tra cui si annoverano nelle risposte quelle relative alla metrica, alla retorica e alle diverse tecniche narrative. Secondo questa concezione, comune alla maggior parte degli studenti intervistati e alle stesse linee guida del MIUR, si rivelerebbe esatto quanto sospettato da Roberto Carnero nella sua riflessione precedentemente esposta. Secondo lo studioso la scuola tenderebbe ancora oggi a proporre un insegnamento letterario fin troppo «tecnicizzato»<sup>47</sup> e, come sostiene anche Luperini, andrebbe a soffocare il testo tramite «un'enorme quantità di

---

<sup>45</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 16.

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> Carnero, *Letteratura e emozioni*, cit., p. 1.



analisi tecnico-formali»,<sup>48</sup> riducendolo «a una serie di schemi e schemini ispirati al formalismo strutturalista». <sup>49</sup> Secondo i formalisti russi, infatti, un testo letterario andrebbe concepito come un vero e proprio «meccanismo significante da analizzare nelle sue componenti specifiche». <sup>50</sup>

### **5.3. Una nuova proposta didattica: dialogare con il testo**

Ecco dunque che la questione inerente l'insegnamento letterario entra nel vivo, andando a mettere in discussione la «“versione scolastica” di letteratura»<sup>51</sup> che tende «a persistere anche nei manuali più recenti». <sup>52</sup> Una didattica basata soltanto su «l'analisi testuale», sulla «campionatura dei brani [...] pensata in funzione dell'inquadramento in una determinata corrente letteraria» o ancora, su «l'interpretazione [...] intesa in genere come studio comparato di noti saggi di critica letteraria» non sarebbe più sostenibile nella scuola di oggi. <sup>53</sup> Son le stesse risposte degli alunni, infatti, a fornire cenni di dissenso e a richiedere che venga sostituita questa ormai «vecchia formula – posta in circolo dalla cultura e dalla didattica dello strutturalismo». <sup>54</sup>

La soluzione che gli studiosi citati propongono, come già precedente accennato, sarebbe quella di sostituire dunque la «centralità del testo»<sup>55</sup> su cui finora ci si è appoggiati, con la «centralità della lettura»,<sup>56</sup> la quale esalterebbe «il momento della partecipazione interpretante» e renderebbe «gli studenti [...] protagonisti dell'insegnamento». <sup>57</sup> Lo studio della letteratura non deve quindi puntare «a uno statuto di certezza e di precisione oggettiva»<sup>58</sup> poiché, pur richiedendo «competenze oggettive filologiche e retoriche»,<sup>59</sup> necessita anche di «categorie interpretative complesse, mobili, ricche, varie, non definibili una volta per tutte, e dunque non

---

<sup>48</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 230.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Chines, Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, cit., p. 8.

<sup>51</sup> Lerida Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 148.

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> Luperini, *Insegnare letteratura oggi*, cit., p. 80.

<sup>55</sup> *Ibid.*

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>59</sup> *Ibid.*

d'ordine tecnico-scientifico».<sup>60</sup> Seguendo questa prospettiva, lo studente, perciò, dovrebbe essere incentivato a vivere un incontro con l'opera letteraria che vada oltre la semplice cognizione, e stimolato ad individuare non solo il significato di un testo, ma il significato che lui stesso dà a quella determinata opera,<sup>61</sup> connotandola di «un significato e valore personali».<sup>62</sup> Lo stesso processo interpretativo di cui il lettore si rende partecipe si basa infatti sull'incontro tra ciò che egli «“prende” dal testo e quanto di personale vi “porta dentro”, sotto forma di visioni del mondo, sistemi di valori, aspettative, immagini, sensazioni e affettività».<sup>63</sup>

Non sono tuttavia i soli studiosi ad indicare all'istituzione scolastica di perseguire questa particolare e nuova direzione ma, come emerge dal questionario, sono gli stessi studenti a richiedere una modalità di insegnamento che molto si avvicina a quella appena descritta. Tra i consigli da loro forniti (in merito alla domanda n°8) emerge infatti tendenzialmente la parola “dialogo” o, ancora, “attualità”. Quello che gli studenti chiedono, dunque, è di essere resi partecipi dell'insegnamento, attraverso dibattiti che permettano loro di confrontarsi sui diversi punti di vista che possono emergere dal testo e di cimentarsi in operazioni interpretative, attraverso le quali poter cogliere ciò che di attuale l'opera può ancora offrire. Quanto proposto sembra dunque declinare la tipologia di lezione frontale in favore di un momento di maggiore dialogo. «Non è raro tuttavia, ed è anche comprensibile, che gli studenti tendano ad opporre resistenza alle richieste di risposta personale avanzate dall'insegnante»,<sup>64</sup> dal momento che il medesimo «incontro con il testo letterario presuppone di fatto un clima e uno stile di lavoro sul testo caratterizzati da interazione dialogica in chiave narrativa e riflessiva».<sup>65</sup>

Soltanto stimolando la classe al dialogo e alla riflessione circa un'opera letteraria e le sue affinità con il presente, si verranno a «creare le condizioni affinché gli studenti possano fare esperienza significativa di letteratura».<sup>66</sup> Partire inoltre dalla «centralità della lettura e dal rapporto dialogico ed ermeneutico con i testi»<sup>67</sup> aiuterà a valorizzare

---

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> Lerida Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 135.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 135-136.

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 136.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 159.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 83.

in modo nuovo anche la loro «peculiarità letteraria e stilistica valutandola non tanto in relazione a una sua astratta catalogazione in senso retorico, quanto al contributo di significato, in termini cognitivi e immaginativi, che essa concretamente produce».<sup>68</sup>

Lo stesso Romano Luperini si è espresso in merito, indicando questa soluzione come «comunità ermeneutica»,<sup>69</sup> suggerendo un'idea di classe scolastica come una comunità interpretativa, chiamata a contribuire alla creazione di «un genere di discorso, a mantenerlo vivo e a rinnovarlo attraverso lo scambio dialogico»,<sup>70</sup> e in cui ogni membro che ne fa parte «è [...] complice»<sup>71</sup> in questo «tentativo di dare forma al mondo letterario e ai significati in esso rappresentati».<sup>72</sup> Questa comunità, dunque, non sarebbe da intendere come una sola «comunità linguistica» ma, allo stesso tempo, «come una comunità democratica che, attraverso l'esercizio dialogico collettivo del confronto e anche del conflitto tra posizioni diverse o antagoniste, si allena all'assunzione di una responsabilità etica e civile».<sup>73</sup> Il grado di significatività che questa proposta formativa assume, dunque, dipenderebbe anche dalla sua dimensione sociale e dall'incontro tra il Sé e l'Altro su cui essa si fonda.

L'importanza che ciascun membro della comunità ermeneutica riveste in quanto lettore-interprete, permette inoltre di creare un collegamento con alcuni aspetti del già citato «*Reader-Response-Criticism*»,<sup>74</sup> ossia quell'approccio teorico che ha avuto maggior fortuna nell'ambito della teoria della ricezione.<sup>75</sup> Come delineato nella parte introduttiva, esso tende ad accentuare enormemente il potere del lettore, al quale spetta impartire un'esistenza reale al testo, interpretando i fatti dell'opera in base ai propri desideri e bisogni. Questo approccio, inoltre, secondo gli studiosi Beach e Hinds, sarebbe connotato da una serie di atteggiamenti, tra i quali:

- il «coinvolgimento»,<sup>76</sup> ossia la disponibilità del lettore di accettare la finzione narrativa, lasciandosi «coinvolgere emotivamente nelle situazioni»;<sup>77</sup>

---

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>70</sup> Lerida Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 150.

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> Anna Angelucci, *La classe è, e deve continuare ad essere, una comunità ermeneutica. Non una community*, in «laletteraturaenoi.it», (2020).

<sup>74</sup> Brugnolo, Colussi, Zatti, Zinato, *La scrittura e il mondo*, cit., p. 24.

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> Lerida Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 145.

<sup>77</sup> *Ibid.*

- l'«interpretazione»,<sup>78</sup> ossia la tendenza del lettore a ricercare dei collegamenti tra la propria vicenda personale e le vicende della narrazione;<sup>79</sup>
- l'«atteggiamento valutativo»<sup>80</sup> che consiste nell'esprimere un giudizio sul testo e prendere una propria posizione su quanto letto;<sup>81</sup>
- il « porsi domande circa il testo ».<sup>82</sup>

Tutti questi atteggiamenti elencati non solo rivelano la posizione di primo piano del lettore nell'attribuzione di un significato all'opera letteraria, ma rispecchiano anche lo stesso modo di agire richiesto a ciascun membro di una comunità ermeneutica così come è stata precedentemente descritta.

In tale prospettiva, dunque, «la concezione del curricolo di letteratura come dominio conversazionale»<sup>83</sup>, quella del «testo letterario come forma di colloquio con altre culture tipica della letteratura comparata»<sup>84</sup> e infine «il gruppo di allievi come comunità ermeneutica»<sup>85</sup> costituiscono «gli snodi principali del rinnovamento didattico»<sup>86</sup>. Non è da dimenticare in tutto ciò la figura stessa dell'insegnante, il quale non deve assolvere al mero ruolo di «tecnico specializzato che offre competenze»<sup>87</sup> ma soprattutto di «intellettuale che s'interroga sul senso e sul valore dei testi e che ai giovani insegna a fare altrettanto».<sup>88</sup>

Adottando questo approccio di insegnamento, perciò, non soltanto si asseconderebbero le necessità e i bisogni formativi degli studenti stessi, ma si lavorerebbe in vista di una rifondazione del valore stesso della letteratura e del testo letterario e di quei grandi classici del passato, considerati erroneamente come sorpassati.

---

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> *Ibid.*

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> *Ibid.*

<sup>83</sup> Lerida Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 160.

<sup>84</sup> *Ibid.*

<sup>85</sup> *Ibid.*

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 83.

<sup>88</sup> *Ibid.*

## CONCLUSIONI

Si può ora elaborare una conclusione di questo percorso, delineando un breve riepilogo e ripercorrendo i momenti salienti dell'elaborato.

L'obiettivo prefissato era quello di indagare le forme di ricezione di un testo come *Frankenstein* e le possibilità di proporlo oggi a una classe di studenti, affrontando anche «il problema dell'attualità del passato»,<sup>1</sup> che «per lo studioso [...] è ancor oggi anzitutto il problema del classico».<sup>2</sup>

In un momento come quello attuale, in cui a dominare è una realtà «pervasiva da logiche produttive e commerciali»,<sup>3</sup> la cultura sembra essere diventata «puro consumo di oggetti»<sup>4</sup> e la sua «produzione [...] sottoposta alle stesse leggi e procedure che caratterizzano ogni altra produzione industriale»<sup>5</sup>. «In questo contesto non solo è venuta meno ogni distinzione tra cultura “alta” e “bassa”»,<sup>6</sup> ma è stata dimenticata anche la «funzione della grande letteratura, che è sempre consistita nell'interrogarsi sul mondo, nel proporre visioni non scontate ma problematiche della realtà, nel dare corpo alle aspirazioni più alte dell'uomo e della società».<sup>7</sup> Ecco che, partendo da queste circostanze e attraverso questo elaborato, si è cercato di offrire un modo diverso di guardare ad un classico letterario, affinché possa essere rivalutato e possa vedere accentuata la sua dimensione emozionale, in contrasto con la funzione di intrattenimento e consumo a cui la società di oggi lo ha relegato.<sup>8</sup>

Si è scelto come testo esemplare un grande classico della letteratura ottocentesca, ossia *Frankenstein* di Mary Shelley. La scelta non è stata casuale, bensì dettata dalla valenza che caratterizza il romanzo, che si presta ancora oggi, a distanza di due secoli, ad essere definito uno dei più grandi miti della modernità.

---

<sup>1</sup> Hans Robert Jauss, *I classici sono di nuovo moderni?*, in «Belfagor», Vol. 33, No. 1 (1979), pp. 1-22 (p. 1).

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Chines, Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, cit., p. 27.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>8</sup> *Ibid.*

La questione inerente all'utilità odierna della lettura di un classico come *Frankenstein* ha animato perciò il corso di questo elaborato ed ha fornito uno spunto nel dimostrare non solo la potenzialità di attualizzazione di un testo letterario, ma anche come «rinunciare ai classici in nome del futuro»<sup>9</sup> sarebbe un grave fraintendimento dal quale è necessario allontanarsi.

Riprendendo una riflessione di Romano Luperini sull'opera letteraria, è stata proposta un'idea di testo come un organismo in grado di vivere nel tempo, trasformandosi e prestandosi alle diverse chiavi di lettura che il lettore nei secoli gli attribuisce. Questa precisa visione dell'opera letteraria, come si è potuto appurare, ha introdotto poi a questioni ulteriori, tra le quali si riconosce la centralità della figura del lettore e dell'atto interpretativo di cui egli si rende protagonista. Nel merito, sono state riportate poi alcune riflessioni di studiosi del settore o, ancora, le stesse teorie della ricezione, in quanto approcci teorici che pongono in questione «il primato del testo inteso come autosufficiente»,<sup>10</sup> interessandosi sempre più al ruolo del destinatario del testo, al quale viene attribuito un ruolo centrale nella comprensione dell'opera.

Si è giunti dunque a dimostrare, avvalendosi di questi apporti teorici, come il senso stesso del testo non sia nient'altro che «il prodotto di due mondi (culturali; linguistici; ideologici ed emotivi), quello dell'emittente e quello del ricevente, che si incontrano».<sup>11</sup> Il lettore perciò, secondo questa prospettiva, sarebbe chiamato a decodificare il testo «utilizzando l'insieme del suo stesso vissuto e della propria "cultura"»,<sup>12</sup> prospettando così una sua interpretazione e contribuendo, attraverso il suo apporto, alla «fortuna dell'opera»<sup>13</sup> e alla sua diffusione nel tempo.

Per cercare di esemplificare al meglio quanto teoricamente sostenuto, si è portato poi l'esempio di diverse chiavi interpretative associate alle vicende di *Frankenstein*, dimostrando come i critici letterari siano riusciti a reperire da un'opera dei secoli scorsi chiavi di lettura ancora molto vicine alla realtà che oggi ci troviamo a vivere e anticipazioni di inquietudini «che non sono estranee agli uomini del nostro tempo».<sup>14</sup> Da un lato, la questione relativa alle problematiche ambientali ha reso possibile

---

<sup>9</sup> Catenacci, *I classici e noi*, cit., p. 133.

<sup>10</sup> Brugnolo, Colussi, Zatti, Zinato, *La scrittura e il mondo*, p. 22.

<sup>11</sup> Chines, Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, cit., p. 35.

<sup>12</sup> Lerida Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 145.

<sup>13</sup> Chines, Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, cit., p. 35.

<sup>14</sup> Billi, *I contesti culturali della letteratura inglese*, cit., p. 121.

accostare alle vicende romanzesche le stesse preoccupazioni attuali circa i cambiamenti climatici derivati dalla perdita di controllo dell'uomo delle sue stesse azioni; dall'altro lato, la questione attuale inerente al postumano e alla robotica ha permesso di scorgere dietro alla figura del mostro un'anticipazione di quella che potrebbe essere la vita nei prossimi decenni.

La stessa rivalutazione del ruolo del lettore, il contributo offerto con il suo atto interpretativo alla trasmissione del testo, la nuova prospettiva offerta riguardo ai testi letterari «visti nel rapporto vivo con la situazione del presente» sono stati i nodi cruciali che hanno fatto da premessa all'elaborazione del presente lavoro, nel tentativo di reintrodurre un nuovo e stimolante approccio e studio della letteratura, che sia «largamente culturale e umanistico piuttosto che specialistico».<sup>15</sup>

Le basi poste da questo elaborato, tuttavia, non si limitano ad indicare il motivo per cui la lettura di un testo sia importante al giorno d'oggi, ma estendono anche una prospettiva nuova, in direzione di una possibile riformulazione in chiave didattica dell'insegnamento letterario. In quanto studenti di lettere e probabilmente futuri docenti, non ci si può infatti mostrare indifferenti dinanzi al «deterioramento grottesco e dequalificante»<sup>16</sup> che sembra oggi prevalere, anche nell'istituzione scolastica, circa lo studio della letteratura e il ruolo stesso dell'insegnante; non possiamo non preoccuparci e interrogarci su come abbia potuto «verificarsi tale pericolosa deriva».<sup>17</sup> Attraverso un questionario somministrato a tre diverse classi di una scuola secondaria di secondo grado, si è cercato di indagare nel merito quale fosse il pensiero degli studenti, riscontrando come loro stessi auspichino ad una didattica più partecipativa, che sappia fornire gli strumenti per riconoscere il giusto valore dell'opera letteraria e poter comprendere al meglio, attraverso di essa, il presente in cui vivono.

Ecco dunque come, a seguito di questi riscontri, *Frankenstein* potrebbe rivelarsi un esempio adatto da presentare oggi ad una classe di studenti nel tentativo di rimotivare il loro interesse per lo studio letterario e avvicinarli all'esperienza della lettura basandosi su nuove priorità, andando oltre il mero «esercizio applicativo di modelli descrittivi».<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 17.

<sup>16</sup> Ivi, cit., p. 24.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Ivi, cit., p. 92.

Guardando alla letteratura e all'opera letteraria da questa prospettiva, tutto sembra riacquisire un senso, anche quella tradizione considerata erroneamente dalla società attuale come sorpassata.

Si può concludere dunque ritenendo di aver raggiunto la finalità che sin dal principio ci si era proposti, delineando un approccio al testo che potrebbe rivelarsi efficace nel tentativo di «ridefinizione del fenomeno della letteratura»,<sup>19</sup> e applicabile all'interno dell'istituzione scolastica al fine di rimotivare i giovani in direzione di un nuovo ed entusiasmante dialogo con i testi letterari.

---

<sup>19</sup> Lerida Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 159.



## RINGRAZIAMENTI

Giunta alla fine di questo mio primo percorso universitario desidero ringraziare tutte le persone che in questi anni mi hanno sostenuto e hanno creduto in me.

In primo luogo, ringrazio la Professoressa Valentina Sturli per avermi seguito con grande disponibilità e precisione durante la stesura del mio elaborato finale.

Vorrei ringraziare poi la mia famiglia, in particolare la mia mamma Loredana per i sacrifici che ha fatto per permettermi di studiare e per essere stata la mia roccia in questi anni; ringrazio mio fratello Alberto e a lui auguro di ottenere un giorno la stessa soddisfazione dalla sua carriera universitaria.

Un ringraziamento importante va anche al mio ragazzo, Giacomo, che ormai da due anni è entrato a far parte della mia vita e della mia famiglia, restituendomi quel sorriso che da tempo mi mancava, sostenendomi nelle difficoltà e gioendo con me per ogni singolo successo.

Il mio ultimo e grande grazie va infine a te papà Mauro. A te dico grazie per essere stato il miglior padre che potessi desiderare e l'esempio di vita che tuttora cerco di seguire. A te dico grazie perché, nonostante la distanza insuperabile che apparentemente ci separa, sei stato la forza che mi ha spronato a non mollare mai, portandomi al raggiungimento questo primo, grande traguardo.



## BIBLIOGRAFIA

ANGELUCCI, Anna, «La classe è, e deve continuare ad essere, una comunità ermeneutica. Non una community», in *laletteraturaenoi.it*, (25 maggio 2020).

ARGENTON, Alberto, «L’apporto di William Godwin all’educazione libertaria», in *Il Pensiero Politico*, Vol. 7 (1974), p. 1.

BERTINETTI, Paolo, *Storia della letteratura inglese. Dal Romanticismo all’età contemporanea. Le letterature in inglese*, Torino, Einaudi editore, 2000.

BILLI, Mirella, *I contesti culturali della letteratura inglese. Il gotico inglese. Il romanzo del terrore 1764 – 1820*, Bologna, Il Mulino, 1986.

BORY, Stefano, «Frankenstein. Il mostro, il mito, la soglia», in *EXagere Rivista*, No. 3-4 anno III (2018).

BRUGNOLO, Stefano, COLUSSI, Davide, ZATTI, Sergio, ZINATO, Emanuele, *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Roma, Carocci editore,

CANFIELD FULLER, Sarah, «Reading the Cyborg in Mary Shelley’s “Frankenstein”», in *Journal of the Fantastic in the Arts*, Vol. 14 (2003), pp. 217-227.

CARACCI, Stefania, *Frankenstein sono io. Biografia di Mary Shelley*, RIPOSTES, 2021.

CARNERO, Roberto, «Letteratura e emozioni», in *Giunti TVP*, (2017).

CATENACCI, Carmine, «I classici e noi (G. Pontiggia, I contemporanei del futuro. Viaggio nei classici)», in *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, Vol. 64, No. 1 (2000), pp. 129-141.

CHINES, Loredana, VAROTTI Carlo, *Che cos'è un testo letterario*, Roma, Carocci, 2017.

CHUA, Liana, FAIR, Hannah, «Anthropocene», in *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*, edited by Felix Stein, (2019), p. 1.

CIOTOLA, Giovanni, COVELLA, Giovanna, *Letteratura italiana...in tasca. Dalle origini ai giorni nostri*, Napoli, Edizioni Simone, 2006.

CISOTTO, Lerida, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci, 2006.

ECO, Umberto, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 2016.

FELISATTI, Ettore, MAZZUCCO Cristina, *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2013.

FIORENTINO, Francesco, «Into Kafka's Burrow. Conversation with Luigi Lo Cascio», in *Between*, Vol. 11, No. 22 (2021), pp. 271-288.

FLECK, P.D., «Mary Shelley's Notes to Shelley's Poems and "Frankenstein"», in *Studies in Romanticism*, Vol. 6, No. 4 (1967).

FOCACCIA, M., «Mary Shelley: una voce scientifica singolarmente audace», in *SIF PRIMA PAGINA*, No. 63 (2019), pp. 1-2.

GADAMER, Hans George, *Verità e metodo*, trad. it. di G. Vattimo, Milano, Bompiani, 1983.

GOSS, Theodora, RIQUELME, John Paul, «From superhuman to posthuman: the gothic technological imaginary in Mary Shelley's "Frankenstein" and Octavia Butler's "Xenogenesis"», in *Modern Fiction Studies*, Vol. 53, No.3 (2007), pp. 434-459.

GRION, Luca, *Chi ha paura del post-umano? Vademecum dell'uomo 2.0*, Milano, Mimesis Edizioni, 2021.

GUERRA, Lia, *Il mito nell'opera di Mary Shelley*, Pavia, Cooperativa libraria universitaria Pavia, 1995.

HAMMOND, Kim, «Monsters of modernity: Frankenstein and modern environmentalism», in *Cultural Geographies*, Vol. 11, No. 2 (2004), pp. 181-198.

HARARI, Yuval Noah, *Homo Deus. Breve storia del futuro*, trad. it. di Marco Piani, Milano, Bompiani, 2020.

JAUSS, Hans Robert, «I classici sono di nuovo moderni?», in *Belfagor*, Vol. 33, No. 1 (1979), pp. 1-22.

KOSTELANETZ MELLOR, Anne, *Mary Shelley, her life, her fiction, her monsters*, Great Britain, Routledge, 1988.

LESSER, Wendy, «A Fable for All Times: Mary Shelley's Frankenstein», in *The Threepenny Review*, No. 49 (1992), pp. 17-19.

LUPERINI, Romano, *Insegnare letteratura oggi*, San Cesario di Lecce, Manni, 2013.

MACCHIONI JODI, Rodolfo, «Dal romanzo gotico al romanzo storico italiano», in *Italianistica: Rivista di letteratura italiana*, Vol. 23, No. 2/3 (1994), pp. 389-416.

MALVESTIO, Marco, *Raccontare la fine del mondo. Fantascienza e Antropocene*, Milano, Nottetempo, 2021.

MAYER, Jed, «The Weird Ecologies of Mary Shelley's Frankenstein», in *Science Fiction Studies*, Vol. 45, No. 2 (2018), pp. 229-243.

MELLOR, Anne K., *Mary Shelley, her life, her fiction, her monsters*, Great Britain, Routledge, 1988.

MICALI, Simona, *Towards a Posthuman Imagination in Literature and Media. Monsters, Mutants, Aliens, Artificial Beings*, Bern, Peter Lang Pub Inc, 2019, p. 178.

ORLANDO, Francesco, *Il soprannaturale letterario. Storia, logica e forme*, Torino, Einaudi editore, 2017.

PADUANO, Guido, *Il testo e il mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

PERISSINOTTO, Luigi, «Sul comprendere e l'interpretare», in *Quaderni Veneti*, Vol. 2, p. 11 (2013).

PUNTER, David, *Storia della letteratura del terrore. Il «gotico» dal Settecento ad oggi*, Roma, Editori Riuniti, 2006.

ROSS, Alec, *Il nostro futuro. Come affrontare il mondo dei prossimi vent'anni*, trad. it. Di Bruno Amato, Milano, Feltrinelli Editore, 2016.

SAMPSON, Fiona, *La ragazza che scrisse Frankenstein: Vita di Mary Shelley*, trad. it. di Eleonora Gallitelli, Milano, UTET, 2018.

SCHOLES, R., RABKIN, E.S., *Fantascienza. Storia – scienza - visione*, Parma, Pratiche Editrice, 1979.

SHELLEY, Mary, *Frankenstein*, trad. it. di Luca Lamberti, Torino, Giulio Einaudi editore, 2016.

SUSSMAN, Charlotte, «Daughter of the Revolution: Mary Shelley in Our Times», in *Journal for Early Modern Cultural Studies*, Vol. 4, No. 1 (2004), pp. 158-186.

WOLFSON, Susan J., RONALD, L. Levao, *The annotated Frankenstein* (a cura di), England, The Belknap Press of Harvard University Press, 2012.

ZALASIEWICZ, Jan, HAYWOOD, Mark Williams Alan, ELLIS, Michael, «Introduction: The Anthropocene: a new epoch og geological time?», in *Philosophical Transactions of the Royal Society*, Vol, 369, No. 1938, pp. 835-841.

## SITOGRAFIA

<https://youtu.be/tA1U-GubQqk>

<https://www.treccani.it/vocabolario/mito/>

<https://www.treccani.it/vocabolario/cyborg/>

### **Immagini:**

[https://it.wikipedia.org/wiki/Mary\\_Shelley](https://it.wikipedia.org/wiki/Mary_Shelley)

<http://www.lesecransterribles.com/mary-shelley-seduisante-deception/45918>

<https://digressionsandmiscellany.files.wordpress.com/2016/02/wollstonecraftgodwin.png?w=1024>

[https://it.wikipedia.org/wiki/Percy\\_Bysshe\\_Shelley](https://it.wikipedia.org/wiki/Percy_Bysshe_Shelley)

[http://3.bp.blogspot.com/\\_TfsF-](http://3.bp.blogspot.com/_TfsF-)

[9xxFko/TAkB3KH\\_KnI/AAAAAAAAAJs/kRMwUJasNCM/s1600/sito\\_gn\\_in\\_cost\\_r\\_i0023fe.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_TfsF-9xxFko/TAkB3KH_KnI/AAAAAAAAAJs/kRMwUJasNCM/s1600/sito_gn_in_cost_r_i0023fe.jpg)

<https://raccontamidilibri.it/wp-content/uploads/2021/09/Frankenstein-collage-sito-1-OK.jpg>

<https://www.amazon.it/Somers-poligono-C1880-vecchio-vintage-Print/dp/B003MHBADY>

<https://laricerca.loescher.it/wp-content/uploads/2020/11/FRANKENSTEIN1931ANT.jpg>

[https://it.wikipedia.org/wiki/Frankenstein\\_o\\_il\\_moderno\\_Prometeo](https://it.wikipedia.org/wiki/Frankenstein_o_il_moderno_Prometeo)

<https://educazionecivica.zanichelli.it/lezioni-dall-antropocene>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Year\\_Without\\_a\\_Summer](https://en.wikipedia.org/wiki/Year_Without_a_Summer)

<https://www.radiocittafujiko.it/ecoreati-in-aumento-in-emilia-romagna-sono-quasi-il-doppio-di-due-anni-fa/>

[https://www.freepik.com/premium-photo/white-cyborg-finger-about-touch-human-finger-3d-rendering\\_4890820.htm](https://www.freepik.com/premium-photo/white-cyborg-finger-about-touch-human-finger-3d-rendering_4890820.htm)

<https://biomedicalcue.it/tecnologia-rfid-futuro/23267/>

<https://www.club386.com/the-roundup-pc-wins-machine-of-the-year-in-time-magazine-anniversary-news/>

[https://htstatic.imgsmail.ru/pic\\_image/8ab0d394fbd0bc7bf04692008581879a/840/472/1263561/](https://htstatic.imgsmail.ru/pic_image/8ab0d394fbd0bc7bf04692008581879a/840/472/1263561/)

<https://www.ilcinemaniaco.com/wp-content/uploads/2009/04/1mikehill.jpg>