

Raffaella C. Strongoli

# Metafora e Pedagogia

*Modelli educativo-didattici  
in prospettiva ecologica*

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





# Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

---

La collana "*Il mestiere della pedagogia*" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



# Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

---

**René Barioni**, *Haute École Pédagogique, Losanna*

**Luciana Bellatalla**, *Università di Ferrara*

**Fabio Bocci**, *Università Roma Tre*

**Franco Cambi**, *Università di Firenze*

**Enzo Catarsi**, *Università di Firenze*

**Giorgio Chiosso**, *Università di Torino*

**Enza Colicchi**, *Università di Messina*

**Michele Corsi**, *Università di Macerata*

**Mercedes Cuevaz López**, *Universidad de Granada*

**Francisco Diaz Rosas**, *Universidad de Granada*

**Liliana Dozza**, *Università di Bolzano*

**Silvia Fioretti**, *Università di Urbino*

**Massimiliano Fiorucci**, *Università Roma Tre*

**Franco Frabboni**, *Università di Bologna*

**Eliana Fraeunfelder**, *Università di Napoli*

**Patrizia Gaspari**, *Università di Urbino*

**Giovanni Genovesi**, *Università di Ferrara*

**Cosimo Laneve**, *Università di Bari*

**Isabella Loiodice**, *Università di Foggia*

**Umberto Margiotta**, *Università di Venezia*

**Carlo Marini**, *Università di Urbino*

**Berta Martini**, *Università di Urbino*

**Maria Chiara Michelini**, *Università di Urbino*

**Franco Nanetti**, *Università di Urbino*

**Riccardo Pagano**, *Università di Bari*

**Teodora Pezzano**, *Università della Calabria*

**Franca Pinto Minerva**, *Università di Foggia*

**Mario Rizzardi**, *Università di Urbino*

**Pier Giuseppe Rossi**, *Università di Macerata*

**Roberto Sani**, *Università di Macerata*

**Vincenzo Sarracino**, *Seconda Università di Napoli*

**Giuseppe Spadafora**, *Università della Calabria*

**Francesco Susi**, *Università Roma Tre*

**Giuseppe Trebisacce**, *Università della Calabria*

**Simonetta Ulivieri**, *Università di Firenze*

**Angela Maria Volpicella**, *Università di Bari*

**Miguel Zabalza**, *Universidad de Santiago de Compostela*

---

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco".

Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Raffaella C. Strongoli

# Metafora e Pedagogia

*Modelli educativo-didattici  
in prospettiva ecologica*

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli**

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)*

*Ad Andrea*



# Indice

<b>Prefazione</b> , di Maria Tomarchio	Pag.	11
<b>Introduzione</b>	»	13
<b>Parte prima</b> <b>Dalla parola al concetto:</b> <b>linee evolutive dello <i>shift</i> epistemologico della metafora</b>		
<b>1. Metafora e retorica: oltre il linguaggio letterale</b>	»	19
1.1. La metafora come <i>fatto</i> linguistico	»	19
1.2. Alle origini della generatività della metafora	»	24
1.3. Prodromi di una gnoseologia metaforica in Emanuele Tesauro	»	28
1.4. Logica e sapienza poetica tra <i>universalisti fantastici</i> e <i>uomini gentili</i> nella <i>Scienza nuova</i>	»	31
<b>2. La metafora nel XX secolo tra percorsi gnoseologici e processi cognitivi</b>	»	35
2.1. Ivor Armstrong Richards e la filosofia della retorica	»	35
2.2. Paradigmi di una metaforologia: Hans Blumenberg	»	40
2.3. Orizzonti di dialogo tra metafora e scienza: Max Black, Richard Boyd e Thomas S. Kuhn	»	43
2.4. Linguistica cognitiva: metafora e conoscenza nella riflessione di George Lakoff e Mark Johnson	»	47

**Parte seconda**  
**La metafora della coltura della terra:**  
**modelli pedagogici e pratiche educative**

<b>1. Metafora e pedagogia: dal linguaggio ai modelli</b>	Pag.	61
1.1. Epistemologia pedagogica e linguaggio scientifico	»	61
1.2. Pluralismo linguistico e filosofia analitica	»	65
1.3. Dall'analitico al sintetico	»	69
1.4. Primi fermenti pedagogici di elaborazione concettuale intorno alla metafora	»	73
1.5. La metafora nel <i>discorso</i> pedagogico	»	79
1.6. Verso una teoria della metafora in educazione	»	83
<b>2. La metafora della coltura della terra come pratica educativa</b>	»	87
2.1. Il doppio binario della metafora in educazione	»	87
2.2. Insegnamento e apprendimento nelle famiglie metaforiche	»	91
2.3. La fortuna della metafora dell'educazione/coltivazione	»	96
2.4. Proiezioni metaforiche e modelli educativo-didattici	»	105
<b>3. Educare e coltivare in prospettiva ecologica</b>	»	112
3.1. Natura/Cultura: antinomia, binomio, nesso	»	112
3.2. Relazione: parola-chiave del pensiero ecologico	»	118
3.3. Metafora della coltura della terra ed ecologia	»	123
3.4. Educazione integrale tra studio d'ambiente e alfabeti ecologici	»	128
<b>Bibliografia</b>	»	133
<b>Sitografia</b>	»	146

*Il bello e il brutto, il letterale e il metaforico, il sano e il folle, il comico e il serio... perfino l'amore e l'odio, sono tutti temi che oggi la scienza evita. Ma tra pochi anni, quando la spaccatura fra i problemi della mente e i problemi della natura cesserà di essere un fattore determinante di ciò su cui è impossibile riflettere, essi diventeranno accessibili al pensiero formale*

Gregory Bateson, *Dove gli angeli esitano*



# Prefazione

di *Maria Tomarchio*

La metafora è uno degli elementi espressivi caratterizzanti il linguaggio della pedagogia. Da sempre riconsegna e veicola, potenziandoli, significati educativi più o meno espliciti, con particolare pregnanza e frequenza in riferimento a contesti didattici, al rapporto insegnamento-apprendimento, alla relazione maestro-allievo.

Per quanto interessante possa, tuttavia, presentarsi il terreno di studi che prende in oggetto la metafora in ambito educativo-didattico, così ricco di implicazioni di carattere culturale antropologico, linguistico, metodologico, e non manchino sul campo in Italia apprezzabili ricerche di alto profilo scientifico, il panorama dei contributi di ricerca pedagogica che si addentrano nel mare aperto delle ipotesi interpretative connesse all'uso di metafore appare ancora poco frequentato, specialmente dalle giovani generazioni di studiosi.

Potrebbe disorientare, in verità, l'ampio raggio di sviluppi che un'indagine in tal senso approfondita è capace di generare; ma la sfida va raccolta, perché altrettanto ricche e promettenti si prospettano le possibili ricadute sul piano dei processi formativi. Nella lunga distanza non escluderei anche la possibilità che, per tale via, nuove configurazioni di dialogo e reciproci attraversamenti possano prendere corpo tra i due macrosettori scientifici della pedagogia e della didattica. Sul terreno delle scienze pedagogiche è sempre uno sforzo di astrazione il passo decisivo che permette di gettare lo sguardo oltre il confine del già detto, oltre il limite di ogni pregiudiziale assunto, a guadagnare soluzioni superiori in termini di comprensione e dunque di progresso scientifico.

In continuità con gli studi italiani di settore che prendono in oggetto la metafora va a collocarsi il presente volume di cui è autrice Raffaella Strongoli. Un lavoro impegnativo che, sullo sfondo di una ricostruzione storico-evolutiva diretta a ricomporre per brevi linee il panorama internazionale interdisciplinare di riferimento, avvia un attento excursus analitico-descrittivo volto a collocare, con apprezzabile consapevolezza di contesto, l'esame di una delle metafore maggiormente attraversate dalla pedagogia, quella dell'educazione come coltivazione e cura della terra, del giardino.

Metafora senza dubbio tra le più antiche e frequentate del discorso pedagogico, che oggi vive un momento di particolare diffusione, ancor più alimentata dall'immaginario che prende forma nel contesto di un variegato e diversificato movimento di movimenti di portata mondiale che guarda alla *terra* quale luogo di importanti esperienze d'apprendimento/apprendistato delle più significative regole che sovrintendono alla vita, quale sede di attese di crescita, di pace e risoluzione di conflitti, di armonico sviluppo delle potenzialità dell'essere umano. Come ricorda anche l'Autrice, oltre a rappresentare l'emblema di un'esperienza che chiama ad essere custodi operosi della vita, rispetto alla quale non è possibile esercitare delega, la metafora della pratica della coltura della terra in chiave educativo-didattica si proietta, in età contemporanea, entro un orizzonte più vasto di istanze di autodeterminazione, di partecipazione attiva alle decisioni che riguardano il pianeta, di assunzione di consapevolezza anche rispetto ai quotidiani comportamenti di consumo, di pratiche di cittadinanza democratica.

La ricerca pedagogica non può non essere interessata a cogliere l'emergere di tali importanti trasformazioni in atto; ma deve mettere a punto sempre più sofisticati strumenti interpretativi, atti a misurarsi con il variopinto universo di linguaggi e di contenuti emergenti, diversamente rischia di lasciare spazio a ricostruzioni asettiche, parziali, a volte meramente strumentali, di ciò che chiamiamo promozione delle risorse umane e ambientali, sviluppo sostenibile.

In tal senso va riconosciuto al testo il merito non indifferente di condurre in parallelo, coniugando le istanze lungo un unico asse interpretativo, in un gioco di intrecci e di rimandi, più livelli d'analisi, che guardano ora ai contenuti, ora allo stesso approccio investigativo. È rifuggendo, così, dalla semplificazione del campo e degli strumenti d'indagine che si recupera e restituisce la complessità di una prospettiva che guarda all'ambiente *naturale* come ad una dimensione, direttamente e indirettamente, comunque culturalmente connotata.

## Introduzione

Nel panorama degli studi italiani di parte pedagogica più recenti non compaiono sistematici lavori di ricostruzione e analisi intorno all'uso e all'adozione della metafora nel linguaggio della pedagogia. Sebbene l'intenso dibattito epistemologico, avviato a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, sullo statuto scientifico della pedagogia abbia riguardato in maniera significativa anche il linguaggio, non sono numerose le riflessioni operate sul cosiddetto lessico retorico e sulla metafora in particolare.

La letteratura di settore fa registrare un vasto utilizzo della metafora nel proprio repertorio linguistico, tanto che essa è riconosciuta come mezzo espressivo ed esplicativo del discorso pedagogico. A dispetto di tale significativa presenza, tuttavia, sono pochi gli studiosi che si sono fatti interpreti di un terreno di lavoro che problematizzi in prospettiva epistemologica ed euristica l'impiego della metafora in chiave educativo-didattica. Eppure la scelta di parlare dell'allievo nei termini di un *vaso da riempire* o di una *pianta da coltivare* porta con sé non poche implicazioni in riferimento a modelli educativi, stili di apprendimento e di costruzione della conoscenza. Un quadro complesso quello della metafora nei gangli del pensare e dell'agire pedagogico poiché coordinate e parametri sono impliciti nell'adozione di un'immagine educativa, e la scelta dell'uso di alcune rappresentazioni in luogo di altre conduce, anche sul piano operativo, all'adozione di schemi di azioni e strategie didattiche differenti.

Attraverso un lavoro di ricostruzione delle linee evolutive degli studi sulla metafora nella riflessione scientifica a carattere epistemologico, il presente volume propone una lettura delle possibili declinazioni che prendono forma a partire dall'impiego della metafora quale strumento gnoseologico ed euristico con particolare riferimento ad alcune rappresentazioni del rapporto tra maestro e allievo nei termini organici ed ecologici della cura del contadino nella coltivazione della pianta.

L'avvio dell'indagine sulle direttrici di sviluppo seguite dagli studi sulla metafora nella cultura occidentale, nei passaggi essenziali, ha fatto emergere

la presenza di due principali filoni di studio che hanno guardato al tropo con curiosità intellettuale e coerenza scientifica. Da un lato si trova la cosiddetta teoria classica, che ritiene la metafora una figura retorica di sostituzione di un termine *proprio* con uno che ha un significato *figurato* e, pertanto, stenta a trovare un varco per porre in rapporto di comunicazione letterale e metaforico, differenti non solo in ordine alla qualità dell'espressione, ma anche e soprattutto rispetto alla cifra stilistica che sono in grado di veicolare. Sul versante opposto si colloca l'indirizzo di studi che considera la metafora uno strumento in grado di strutturare e ristrutturare categorie gnoseologiche, veicolo di vere e proprie *gestalt concettuali*, e affonda le proprie radici tra le riflessioni di alcuni dei nomi più noti della filosofia occidentale arrivando sino agli studi di linguistica cognitiva del secolo scorso.

Tracciando le tappe di un ideale percorso di studi e analisi condotto intorno alla metafora nel corso del XX secolo, dal pionieristico lavoro di Ivor Armstrong Richards alla più sistematica e recente elaborazione da parte di George Lakoff e Mark Johnson, è emerso l'obiettivo del fronte più avanzato della ricerca: ricusare la definizione di metafora quale orpello linguistico e, con essa, l'esistenza di un presunto *grado zero* del linguaggio letterale che, entro una logica strettamente binaria, fa ricadere il mondo in quadri di semplificazione e conduce al tentativo di estromettere la soggettività dal rapporto con la natura eterogenea del reale. Una simile univocità semantica porta con sé la considerazione dello svolgimento delle cose estraneo al potere vicariante della rappresentazioni linguistiche e, pertanto, oggi può essere ritenuta un'ingenuità epistemologica; il linguaggio non coincide con il pensiero, né con la realtà, esso è mediatore-costruttore e, al medesimo tempo, contesto, cioè il luogo stesso in cui questa mediazione-costruzione si consuma. Sebbene, dunque, secondo la definizione classica la metafora sia un tropo, ovvero una figura retorica di spostamento che muove il significato da un termine ad un altro, la cui ideale collocazione attiene ai campi dell'oratoria e dell'eloquenza, il suo portato non è affatto confinabile nelle maglie della retorica. A una significativa presenza della metafora nella comunicazione si associa, infatti, un piano di azione sul linguaggio articolato e complesso; essa è una vera e propria strategia per comprendere un dominio nei termini di un altro e produce corrispondenze ontologiche ed epistemologiche tra le entità chiamate in causa.

La riconfigurazione del profilo della metafora *fuori* dal linguaggio letterale fa registrare un crescente interesse da parte di molte scienze soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. Non soltanto linguistica, letteratura e filosofia dedicano sistematici lavori di indagine alla metafora come congegno gnoseologico; essa diviene un vero e proprio terreno di studi anche per psicologia, antropologia, psicolinguistica, filosofia del linguaggio, scienze cognitive. Rara è la presenza di specifiche riflessioni pedagogiche; nonostante la me-

tafora sia uno dei mezzi espressivi classici del linguaggio della pedagogia, che per secoli ha reso il senso del rapporto educativo e didattico tra maestro e allievo, ha *semplificato* il processo di insegnamento-apprendimento rendendolo nei termini di un'immagine accessibile, tanto immediata quanto carica di implicite, tuttavia, l'analisi della letteratura di settore ha rivelato come la riflessione pedagogica possa ancora contribuire con apporti specifici e mirati.

Nel novero di un così multiforme e articolato circuito di riflessioni, il lavoro prova a rintracciare alcuni dei passaggi nodali che hanno condotto dal semplice riconoscimento di una rilevante presenza della metafora nella letteratura pedagogica alla sua attestazione quale strumento espressivo del linguaggio educativo, per accendere i riflettori sulle declinazioni che possono assumere lavori di ricerca volti a indagare l'uso della metafora entro coordinate pedagogiche riferite a modelli e a pratiche educative.

Il focus è stato centrato sulle diverse modalità di rappresentazione della relazione educativa in termini metaforici e, attraverso l'individuazione e l'analisi di caratteristiche, proiezioni e attivazioni comuni, sono state isolate alcune *famiglie* che racchiudono le principali metafore educative. In un raggio esteso di considerazioni, lo studio delle forme metaforiche assunte dalla dinamica maestro-allievo ha chiamato in causa la relazione insegnamento-apprendimento, configurata dalle diverse famiglie metaforiche, e ha condotto all'approfondimento di una delle traslazioni più adottate e utilizzate in pedagogia: la metafora dell'educazione come *coltivazione* o *cura del giardino*, che identifica l'educatore con il coltivatore, l'agricoltore o il giardiniere e l'allievo con la pianta, il germoglio o il seme.

La scelta di indagare la natura e la matrice della metafora della coltura della terra in chiave educativa è ascrivibile a diversi ordini di ragioni: alla frequenza d'uso che è stata registrata, essa è infatti tra le più attraversate dagli studi pedagogici; alla dimensione organica e fisica che essa veicola, che ne fa una metafora ontologica secondo la classificazione di Lakoff e Johnson; allo sfondo sul quale opera, quello del rapporto tra Natura e Cultura, che consente di avviare riflessioni allargate in direzione di possibili letture in ordine a modelli educativo-didattici integrali ed ecologicamente orientati. Se, infatti, Natura/Cultura è senza dubbio una delle polarità classiche del sapere pedagogico, il rapporto che intercorre tra i due termini oggi può conoscere chiavi interpretative che passano per la prospettiva *ecologica*, aprendo a riflessioni sulla matrice culturale di ciò che chiamiamo Natura, sulle origini biologiche di ciò che definiamo Cultura e carica tali termini di significati e implicazioni a più livelli. I discorsi sull'educazione e sul processo educativo non possono prescindere, infatti, da premesse legate e/o derivate da dati *naturali* e *culturali* e dal loro grado di modificabilità perché sono queste che definiscono, di fatto, gli spazi e gli scopi dell'educazione stessa. Guardare a tale rapporto attraverso

le configurazioni operate dagli studi sul pensiero ecologico ha consentito di individuare un punto di vista ricco di sollecitazioni per la riflessione pedagogica e la pratica educativa; la rappresentazione dicotomica e antinomica del rapporto tra Natura e Cultura cede il passo alla *relazione*. Così arricchito di nuove suggestioni, lo *sfondo* della metafora dell'educazione come coltivazione è ritornato sulla *figura* vestendola di nuovi significati; sulla scorta della lunghissima tradizione che la accompagna, tale metafora è divenuta passibile di nuova considerazione nel panorama pedagogico con riferimento ad uno studio d'ambiente di claussiana memoria e all'ecologia in chiave sistemica perché in grado di rappresentare un ricollocata e ridefinita relazione con l'ambiente naturale. Rendere una relazione educativa nei termini della metafora organica di tipo botanico può assumere, pertanto, coloriture interpretative che vanno in direzione di modelli educativi *integrali* all'aperto con riferimento ad un'educazione disposta in una circolarità di rapporto tra natura e cultura in cui il soggetto interpreta se stesso come vitalmente collegato all'ambiente, agente attivo in grado di ripensare il mondo nella continuità e nella causalità complessa che lega tutti gli esseri viventi interagenti in una dimensione che è naturale e culturale insieme, all'interno di una *struttura che connette* il biologico, il materiale e il mentale<sup>1</sup>.

Ecco, allora, che il lavoro di ricostruzione dell'articolato profilo della metafora, fuori e dentro i confini pedagogici, e la sua problematizzazione in senso euristico, apre ad una riconfigurata collocazione della metafora stessa oltre gli spazi espressivi e linguistici della pedagogia, che permette di avviare percorsi di analisi intorno a modelli educativo-didattici veicolati da un'immagine metaforica, e schiude allargati spazi di indagine per la pedagogia, che in tal senso può guadagnare pregnanza sul fronte della ricerca epistemologica ed educativa.

Disposto secondo tale approccio euristico, lo studio consegna quadri interpretativi di possibili declinazioni pedagogiche, educative e didattiche agenti attraverso la metafora dell'educazione come coltivazione in direzione ecologica ad ampio spettro e presenta potenziali fronti di approfondimento e innovativi terreni di indagine sul campo in ordine alla rilevazione degli impliciti modelli metaforici del rapporto insegnante-studente adottati da docenti e alle relative scelte educativo-didattiche, in un orizzonte di circolarità di rapporto tra teoria e prassi.

<sup>1</sup> Cfr. Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare, *Alfabeti ecologici. Manifesto per l'educazione ambientale del futuro*, 2007.

**Parte prima**

**Dalla parola al concetto:  
linee evolutive dello *shift* epistemologico  
della metafora**



# 1. Metafora e retorica: oltre il linguaggio letterale

*Forse la storia dell'umanità è la storia di alcune metafore.*

*Forse la storia universale è la storia  
della diversa intonazione di alcune metafore*  
Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo

## 1.1. La metafora come fatto linguistico

Il termine metafora deriva dal greco *μεταφορά*, da *metaphérō* letteralmente *io trasporto*, e si riferisce ad una figura retorica in grado di attivare un trasferimento di significato da un elemento linguistico ad un altro. Nella definizione classica della retorica la metafora è la sostituzione di una parola o di un'espressione con un'altra con la quale ha una relazione di somiglianza, analogia o affinità semantica.

Secondo una tale accezione l'uso della metafora è circoscrivibile entro i soli confini del linguaggio retorico e della poesia; eppure, a una più attenta osservazione, diviene evidente come, invece, il linguaggio figurato metaforico sia pervasivo nella comunicazione quotidiana. Nel cosiddetto linguaggio ordinario le figure retoriche non sono soltanto presenti in larga misura, ma assumono un'importanza capitale nel determinare l'efficacia comunicativa dei discorsi. Il loro uso è stato stimato intorno ad un numero medio di quattro per ogni minuto di discorso, per un totale di 21 milioni nel corso di una vita<sup>1</sup>. Questi dati si possono collocare in una linea di continuità con quanto affermato, secoli prima, da César Chesneau Du Marsais, secondo il quale era possibile ascoltare più *figure* in un giorno di mercato in piazza, che in molti anni di assemblee accademiche<sup>2</sup>. Sarebbe, dunque, errore macroscopico lasciare lo studio del linguaggio retorico in generale, e metaforico in particolare, a retori e poeti, data l'incidenza nella quotidianità dei parlanti di una comunità. È im-

<sup>1</sup> Cfr. H.R. Pollio, J. Barlow, H.J. Fine and M. Pollio, *The Poetic Growth: Figurative Language in Psychotherapy and Education*, Laurence Erlbaum Ass., Hillsdale 1977.

<sup>2</sup> C.C. Du Marsais, *Des tropes ou Des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue*, (1730), *Des tropes, ou des différents sens*, Flammarion, Paris 1988. Il volume di Marsais ha avuto una portata dirompente nella Francia repubblicana dell'epoca ed un enorme successo tanto che le cronache raccontano di continue ristampe almeno sino al 1803. Cfr. F. Mauthner, *L'ateismo e la sua storia in Occidente*, Vol. 3, Nessun dogma, Roma 2012.