



LE POTENZIALITÀ DELLA TRADUZIONE A SCUOLA

di Simone Giusti

In un recente poemetto narrativo in versi, *Trip*, il poeta e traduttore Giovanni Nadiani ci restituisce un'ironica e amara rappresentazione degli effetti della connessione in rete. Il testo, ispirato alle ricerche scientifiche condotte dal giapponese Mitsuo Kawato sul controllo dei robot con il pensiero, è scritto in romagnolo con inserti in italiano. A piè di pagina, come di consueto, l'autore fornisce un'autotraduzione.

La voce narrante dichiara fin dal principio di essere connessa al "Server Utopia"; verso la fine, in un rap convulso, chiede di uscire, di poter andare via, incerta sulla propria identità:

*chi ch'a so
un server o un provider
un computer o un robot
me a so
ch'a ni n'pos più*

che nella traduzione dell'autore suona così: «chi sono / un server o un provider / un computer o un robot / io so / che non ne posso più» (Nadiani 2005, 152-153).

Disperata, negli ultimi versi la voce chiede di premere il pulsante, di staccare la spina, di spegnere la luce; ma il poemetto si conclude con queste ultime parole, in italiano, da pronunciare, dice l'autore in una didascalia, «cantando ironicamente» (Nadiani 2005, 154-155):

sono pura intelligenza artificiale
una sensazione demenziale
sono una sensazione artificiale



pura intelligenza demenziale
ecco un svolta epocale...

In una lingua assolutamente volgare, popolare, che mescola romagnolo, italiano e inglese, alternando canto e racconto, la poesia dà voce alla sensazione di smarrimento che colpisce coloro che, ingenuamente, partendo dall'accettazione acritica dell'utopia di una "connessione permanente", si trovano poi rinchiusi e perduti in un universo linguistico e cognitivo sul quale non riescono a esercitare alcun controllo e dal quale, nella migliore delle ipotesi, desiderano inutilmente di fuggire.

Così, in questi pochi versi Nadiani rappresenta uno dei sintomi o delle condizioni dello spaesamento integrale in cui hanno scelto di vivere i cittadini italiani negli ultimi cinquant'anni (Nadiani 2004, 27-28):

non solo nel nostro paese, ma un po' ovunque in Europa e altrove, in particolare nel corso degli ultimi cinquant'anni, troviamo una lampante contraddizione. Società che hanno scelto di disintegrarsi, anche linguisticamente, optando acriticamente e visceralmente, senza un pizzico di sano e ragionevole scetticismo, per gli stili di vita più lustri e i mercati internazionali, per uno sviluppo privo di reale progresso - per dirla con Pasolini - ora sperimentano una sorta di immedicabile *Heimatlosigkeit*, di spaesamento integrale (storia, memoria, territorio, animo, lingua).

Una consapevolezza che porta il Nadiani poeta e studioso ad accettare la contraddizione, senza tentare vie di fuga nostalgiche o utopistiche. Per questo sceglie di scrivere la lingua accerchiata e resistente di Faenza, in Romagna. Una lingua assediata, ma non per questo arroccata in un desiderio nostalgico di purezza (com'è il caso di alcuni dialettali). Una lingua, anzi, sporca, contaminata, capace di parlare di tutto e di mescolarsi con l'italiano o con l'inglese all'occorrenza, perché questo succede alla lingua viva di un popolo (quello che abita i bar e le strade di Faenza e dintorni): si modifica continuamente nel tentativo di dare un



senso alle cose, ai fatti e ai pensieri del mondo.

Traduttore dal tedesco e dal neerlandese, prosatore in italiano e poeta in romagnolo (poeta scritto e poeta orale, esecutore straordinario dei duri suoni del suo dialetto), saggista in italiano, in tedesco e in inglese, più di ogni altro Nadiani mi pare si avvicini agli auspici di Édouard Glissant, il poeta e saggista della Martinica impegnato nella difesa della diversità linguistica e culturale:

Parlo e soprattutto scrivo in presenza di tutte le lingue del mondo. Oggi, nel mondo, muoiono molte lingue. In Africa nera, per esempio, alcune lingue scompaiono perché chi le usava è stato assorbito in una comunità nazionale più grande; oppure perché la lingua non è più una lingua di produzione contadina o semplicemente di produzione e quindi viene erosa; oppure perché la utilizzava ha fisicamente lasciato il paese in cui viveva – ma sappiamo di scrivere in presenza di tutte le lingue del mondo, anche se non ne conosciamo nessuna lo, per esempio, sono impregnato, intendo poeticamente impregnato, di questa necessità anche se ho un'enorme difficoltà a parlare una lingua al di fuori delle due che uso (il creolo e il francese). Ma scrivere in presenza di tutte le lingue del mondo non vuol dire conoscere tutte le lingue del mondo. Vuol dire che, nel contesto attuale, delle letterature e del rapporto fra la poetica e il caos-mondo, non posso più scrivere in maniera monolingue. Vuol dire che la mia lingua la dirotto e la sovverto non operando attraverso sintesi, ma attraverso aperture linguistiche che mi permettano di pensare i rapporti delle lingue fra loro, oggi, sulla terra – rapporti di dominazione, di connivenza, d'assorbimento, d'oppressione, d'erosione, di tangenza, ecc. – come il prodotto di un immenso dramma, di un'immensa tragedia cui la mia lingua non può sottrarsi. Di conseguenza non posso scrivere la mia lingua in modo monolingue; scrivo in presenza di questa tragedia, in presenza di questo dramma. Non si salverà una lingua del mondo lasciando morire le altre. Cioè, nell'attuale drammatico rapporto tra le lingue, come non scrivo più in maniera monolingue, così non posso più difendere la mia lingua in modo monolingue. [...] il multilinguismo non presuppone la coesistenza delle lingue, né la conoscenza di molte lingue, ma la presenza delle lingue del mondo nella



pratica della propria: è questo ciò che io chiamo multilinguismo. (Glissant 1996, 31-32).

Una lingua più una lingua non fanno intercultura

Per quanto la letteratura italiana offra più di uno spunto per indagare e praticare il plurilinguismo e il multilinguismo, e nonostante la presenza di alunni di madrelingua non italiana nella grande maggioranza delle aule scolastiche, la scuola – che secondo i buoni propositi dei linguisti avrebbe dovuto già dagli anni Settanta del secolo scorso insegnare l'italiano standard almeno rispettando i diversi retroterra linguistici degli allievi (Lo Duca 2003, 46-48) – ha più di qualche difficoltà a far incontrare le lingue in uno stesso spazio nello stesso momento, a farle coagulare in una didattica che sia davvero pluri e multilingue, a creare spazi di coesistenza e di meticciamento, a riflettere sulle conseguenze dello spaesamento che inconsapevolmente è costretto a sperimentare ogni nuovo cittadino. Lo studio delle lingue straniere è fino a oggi rimasto separato per compartimenti stagni: l'ora di italiano, l'ora di inglese e l'ora di francese, tedesco o spagnolo si susseguono senza mai incontrarsi. L'insegnamento dell'italiano, affidato a docenti laureati in lettere che, almeno per la scuola secondaria, hanno conoscenze specifiche di letteratura italiana e di lingua e letteratura latina, oltre che di storia e di geografia, è focalizzato soprattutto sulla comprensione di testi letterari, come attestano i manuali scolastici (che addirittura contengono un compendio di storia della letteratura italiana) e come richiesto dalle prove di italiano somministrate ogni anno obbligatoriamente dall'INVALSI agli studenti che sostengono l'esame di Stato al termine della scuola secondaria di primo grado. E anche quando i testi letterari sono scritti in una lingua diversa dall'italiano, nei libri di testo – e, quindi, si suppone, nella pratiche didattiche più diffuse – essi sono presentati direttamente in traduzione, senza peraltro che sia dato conto dell'identità del traduttore, tenuto rigorosamente nascosto, come l'atto stesso del tradurre, agli allievi. In linea con le abitudini dei cittadini italiani, i quali usufruiscono quotidianamente di dosi massicce di opere dell'ingegno tradotte o doppiate, anche gli studenti sono avvezzi all'uso di libri di letteratura sostanzialmente monolingui, che non recano traccia degli incontri tra le lingue, non contengono opere con il testo a fronte e



non affrontano il tema della traduzione.

D'altronde, anche quando si traduce, nella scuola italiana si cerca di farlo in modo da negare all'alunno lo status di traduttore, come se si trattasse di un mero esercizio logico e senza tener conto della storicità dell'evento, quindi senza mettere a frutto le potenzialità educative di un incontro che a tutti gli effetti potremmo definire interculturale (si pensi all'utilizzo "neutro" della parafrasi, una traduzione intralinguistica, che anche quando è presente nei libri di testo non è mai accompagnata dal nome del "traduttore"). Si prenda il caso dell'esame di stato di latino. Per quanto nelle recenti *Indicazioni nazionali* che definiscono i risultati di apprendimento dei percorsi liceali si dica che lo studente deve praticare la traduzione «non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore che gli consente di immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio e di sentire la sfida del tentativo di riproporlo in lingua italiana», la seconda prova della maturità classica «continua a presupporre che "sapere" il latino o il greco significhi solo non fare troppi errori, di sintassi o di grammatica, quando si mette in italiano un brano di Seneca o di Senofonte. E tutto ciò avviene al termine di un corso di studi che non è concepito per insegnare lingue, ma per aprire più vasti e generali orizzonti di cultura» (Bettini 2015).

Da questo anno scolastico, nella scuola secondaria di secondo grado italiana è stato introdotto l'insegnamento integrato di contenuti e lingue, il cosiddetto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che prevede, in estrema sintesi, l'insegnamento di una disciplina non linguistica (la matematica, la storia, ecc.) in una lingua straniera. Si tratta di un metodo dalle grandi potenzialità, poiché richiede a docenti delle diverse aree disciplinari di «ripensare il ruolo della lingua da loro utilizzata in classe, in particolare dell'italiano» (Lopriore 2014, 11), che in qualche modo cessa di essere un elemento "naturale", un mezzo di comunicazione neutro da usare in modo spontaneo, e diventa, o meglio può diventare, una delle culture e uno degli artefatti di cui dispongono gli abitanti di una scuola. Tuttavia l'introduzione di questa metodologia comporta il rischio di una banalizzazione del ruolo della lingua, utilizzata da madrelingua italiani che si sono laureati in Italia e che, con tutta probabilità, hanno appreso in Italia la lingua straniera (la cui padronanza è attestata da una certificazione di livello C1), ma che non necessariamente hanno quella sensibilità verso la



lingua e la cultura di altri popoli (e del proprio) che può contribuire in modo concreto alla costruzione di una competenza interculturale «intesa come la capacità di ricostruire le diverse prospettive culturali all'interno dei contenuti culturali» (Ricci Garotti 2014, 28).

Insomma: rimane il fatto che a scuola le lingue non si incontrano, non dialogano, non si mescolano. E la traduzione, che fa dell'incontro tra le lingue e della negoziazione dei significati una pratica quotidiana e un modo di vivere, è utilizzata principalmente al fine di occultare l'alterità, come esercizio linguistico basato sulla mobilitazione di competenze logiche, analitiche. Ma è vedendo gli altri - ci insegna l'approccio interculturale - che «vediamo quanto siamo strani "noi stessi"», e quindi «incominciamo a prendere in mano la nostra cultura come qualcosa di cui siamo responsabili» (Mantovani 2004, 101).

Per una didattica del testo tradotto e della traduzione

C'è stato un tempo in cui, in Italia, si parlava di educazione interculturale. Negli anni novanta, soprattutto, si era affermata l'idea che la presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane dovesse essere vista come una risorsa per modificare alle fondamenta l'approccio all'insegnamento. Si legge nella circolare ministeriale 2 marzo 1994, n. 73, *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale*:

È da sottolineare che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo.

Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà.

È in questa prospettiva e in rapporto al tema della convivenza democratica che si inserisce la considerazione delle "minoranze linguistiche" e delle varietà regionali e locali della nostra società nazionale.

L'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti, sulla base di una rinnovata professionalità e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato



sulla collaborazione e sulla partecipazione.

Ciò vuol dire non solo scambiare informazioni, ma vivere e far vivere esperienze, attivare un continuo confronto non solo tra gli operatori della scuola, ma anche tra i soggetti impegnati nei servizi di territorio o investiti di responsabilità sociali.

Dopo un decennio di piccoli investimenti, dibattiti e sperimentazioni, e nonostante un ultimo tentativo da parte del Consiglio nazionale della pubblica istruzione (CNPI) di richiamare l'attenzione sull'argomento con una *Pronuncia del CNPI sulle problematiche interculturali* (19 dicembre 2005), l'educazione interculturale è pressoché scomparsa dall'orizzonte. Spetta dunque agli addetti ai lavori e alle comunità professionali – tra cui può avere un ruolo fondamentale quella dei traduttori e dei traduttologi – riprendere il filo del discorso e provare a ragionare, per cominciare, sui pericoli della rimozione del tradotto e del traduttore e, quindi, sulle potenzialità di una didattica che valorizzi la presenza delle lingue e del loro incontro.

Per prima cosa, se pensiamo alla traduzione come «una delle forme principali di circolazione del sapere» (Benvenuti 2012, 149) possiamo riflettere sull'importanza della conoscenza delle politiche di traduzione, della loro storia e delle loro pratiche al fine di comprendere il funzionamento dei processi di selezione e di trasmissione nel tempo delle opere letterarie da parte di determinati gruppi sociali. Il filosofo Jean-Marie Schaeffer ha insistito sulla necessità di distinguere, nell'ambito degli studi letterari, una prospettiva descrittiva da quella propriamente normativa. Soprattutto, sostiene Schaeffer (2014), è fondamentale non confondere l'una con l'altra e, in particolare, acquisire consapevolezza, nella didattica e nella ricerca, del duplice e distinto ruolo della letteratura all'interno dei sistemi educativi: una funzione cognitiva, basata sulla fruizione delle opere e sulla loro “attivazione” nella mente dei singoli lettori, e una funzione sociale, basata su processi di selezione e di trasmissione delle opere. Si legge in Schaeffer (2014, 87):

Per favorire la presa di coscienza di questa differenza, una via importante sulla quale impegnarci dovrà essere lo studio della costituzione e della dinamica dei canoni letterari.



La Scuola ha in questo senso un ruolo importante, ma interagisce anche con altre istituzioni. Il filtro più decisivo è la selezione fatta dagli editori che operano a monte della pubblicazione delle opere e ne fanno oggetti di lettura possibili. A questo si aggiunge un altro filtro non meno efficace: quello dell'oblio selettivo, che è un altro aspetto della canonizzazione. Esso deriva allo stesso tempo dagli imprevisti delle comunità di lettori, dai canoni trasmessi dalla Scuola, dagli apprezzamenti della critica e della politica degli editori.

In questa prospettiva assume un ruolo fondamentale lo studio delle politiche e delle pratiche della traduzione e del traduttore come mediatore culturale. E diventa necessario cominciare dal rendere visibile la pratica della traduzione, diffusissima nei libri scolastici, i quali fanno largo uso di opere delle diverse letterature del mondo, ma perlopiù invisibile. I testi tradotti che vengono utilizzati nell'ambito della didattica della letteratura hanno bisogno di essere presentati come risultato di un incontro tra due lingue e due poetiche, la poetica dell'autore e la poetica del traduttore (Buffoni 2007, 19; Nasi 2004). Solo in questo modo è possibile contrastare la tendenza all'omologazione linguistica e culturale promossa dall'industria dei contenuti dando l'illusione che ogni testo tradotto sia un originale. Si legge in Venuti (1995, 21):

Un testo tradotto, sia prosa o poesia, di finzione o meno, viene giudicato accettabile dalla maggior parte degli editori quando si legge scorrevolmente, quando l'assenza di qualunque peculiarità linguistica e stilistica fa in modo che sembri trasparente, che rifletta la personalità dello scrittore straniero o la sua intenzione o il significato essenziale del testo straniero: in altre parole, quando abbia l'apparenza di non essere, di fatto, una traduzione, bensì l'"originale".

Questo nascondimento subdolo, che danneggia il traduttore come intellettuale e come professionista, svela un'intenzione di assimilazione e integrazione linguistica e culturale che esclude di fatto il dialogo interculturale.



La traduzione, per diventare un atto consapevole di ospitalità (Prete 1996), ha bisogno di svelare il traduttore e il suo progetto linguistico e culturale, di rendere visibile la differenza tra le due opere, le due lingue e le due culture messe in relazione dal traduttore. Rendere la traduzione visibile «è in primo luogo una scelta politica che sostiene l'intenzione di costruire il dialogo interculturale su basi non imperialiste» (Benvenuti 2012, 151). Inoltre, dal momento in cui l'editoria mondiale è sempre più dominata dalla lingua inglese, «la traduzione può costituire una pratica concreta di difesa della diversità culturale dinanzi ai rischi della standardizzazione e del dominio crescente dell'inglese» (Benvenuti 2012, 148).

Come già affermato ed esemplificato altrove, sarebbe possibile, per esempio, inserire nella didattica della lingua e letteratura italiana la pratica del commento al testo tradotto (Giusti 2014). Si tratta, in particolare, di tentare l'interpretazione del testo tradotto come «risultato di una interazione verbale con un modello straniero recepito criticamente e attivamente modificato» (Buffoni 2007, 15), in modo tale da mettere i docenti e gli studenti in grado di toccare con mano - utilizzando metodi e strumenti cognitivi a loro noti, quali la comprensione del testo, la metrica o la narratologia, la storia letteraria - il dialogo interculturale tra due testi, e dunque il ruolo di mediatore culturale svolto dal traduttore.

Infine, allo scopo di simulare la condizione di spaesamento che si trova a sperimentare ogni traduttore quando si espone all'incontro con un'altra lingua, sarebbe opportuno favorire pratiche di traduzione che non siano strumentali all'apprendimento di una lingua straniera, bensì focalizzate sull'apprendimento della lingua d'arrivo, la madrelingua, e sull'osservazione dei cambiamenti che l'atto del tradurre comporta per il soggetto che traduce.

Se non è possibile "medicare" le ferite dello spaesamento, sia concesso almeno credere alla possibilità di attenuare i dolori - e le tentazioni di fuga - che le ferite ancora oggi possono provocare.

Bibliografia

Benvenuti 2012: Giuliana Benvenuti, *Letterature e identità in traduzione*, in Giuliana



Benventi, Remo Ceserani, *La letteratura nell'età globale*, Bologna, Il Mulino, pp. 143-62

Bettini 2015: Maurizio Bettini, *Quelle inutili anzi dannose traduzioni dal greco e dal latino*, in «La Repubblica», 5 marzo 2015

Buffoni 2007: Franco Buffoni, *Con il testo a fronte. Indagine sul tradurre e sull'essere tradotti*, Novara, Interlinea

Flabbi 2008: Lorenzo Flabbi, *Dettare i versi a Socrate. Il traduttore di poesia come imitatore*, Firenze, Le Lettere

Giusti 2010: Simone Giusti, *Que viva letteratura! Per una nuova alleanza tra educazione interculturale e letteratura italiana*, in M. Vedovelli, C. Scaglioso, S. Giusti, P. Brunello, V. Allasia, F. Sciarretta, *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Perugia, Guerra, pp. 171-195

- 2014: Simone Giusti, *Commentare il testo tradotto. Il caso di Les Cloches di Apollinaire nella versione di Caproni*, in «Autografo», n. 52, 2014, pp. 95-108

Glissant 1998: Edouard Glissant, *Poetica del diverso*, traduzione di Francesca Neri Percorsi, Roma, Meltemi; edizione originale *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996

Lopriore 2014: Lucilla Lopriore, *CLIL: una lingua franca*, in «La Ricerca», n. 6, giugno 2014, pp. 6-11

Mantovani 2004: Giuseppe Mantovani, *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Bologna, Il Mulino

Nadiani 2004: Giovanni Nadiani, *Door tuin naar town ovvero come saltare i muri senza l'asta. Appunti su traduzione e minorità*, Faenza



- 2005: Giovanni Nadiani, *RAM. Versi dalla Romagna-Italia. 1996-2005*, Faenza, VWA

Nasi 2004: Franco Nasi, *Poetiche in transito. Sisifo e le fatiche del tradurre*, Milano, Medusa

Prete 1996: Antonio Prete, *L'ospitalità della lingua. Baudelaire e altri poeti*, Lecce, Manni

- 2001: Antonio Prete, *Dialoghi sul confine. La traduzione della poesia*, in *Storia della letteratura italiana. Il Novecento. Scenari di fine secolo*, Milano, Garzanti, pp. 881-916.

Ricci Garotti 2014: Federica Ricci Garotti, *Aspetti e problemi della ricerca*, in «La Ricerca», n. 6, giugno 2014, pp. 24-29

Schaeffer 2014: Jean-Marie Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, traduzione di Marina Cavarretta, Torino, Loescher; edizione originale *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?* di Jean-Marie Schaeffer, Paris, Marchaisse, 2011

Venuti 1999: Lawrence Venuti, *L'invisibilità del traduttore. Una storia della traduzione*, traduzione di Marina Guglielmi, Roma, Armando; edizione originale *The Translator's Invisibility: A history of translation*, London, Routledge, 1995