

CÉLIA NADAL PASQUAL

LA PAROLA TRADOTTA: LETTERATURA, LINGUE STRANIERE E PENSIERO CRITICO

Questo studio intende collocarsi in una riflessione di carattere generale sullo spazio della didattica – e della didattica della lingua e della letteratura – come territorio del pensiero critico. È chiaro che una questione così ampia, e che include già a un primo sguardo la vasta problematica della crisi delle scienze umane, potrà essere toccata solo a partire da aspetti emblematici che ne mostrino i sintomi più evidenti. Questi sintomi verranno dunque messi in relazione in modo specifico con il tema qui proposto: il valore della letteratura nello studio di una lingua straniera.¹ Baserò lo studio dei casi ed estrarrò degli esempi, estrapolabili in un discorso di taglio più globale, dalla mia esperienza come docente di catalano in Italia, includendo vari corsi di traduzione poetica dal catalano all'italiano presso l'Università per Stranieri di Siena.²

1 Ho avuto l'occasione di affrontare questo tema nell'intervento «Valors de la literatura en l'estudi de la llengua. Experiències d'un curs de traducció poètica». XVIII Colloqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes dell'AILLC (Universtățiidin București, Bucarest, 2-6 luglio 2018), di prossima uscita in Nadal (in stampa).

2 D'accordo con quanto detto, sia i componenti teorici che gli esempi pratici sono estrapolabili a situazioni in cui la lingua che si insegna e quella dello studente facciano parte di una stessa famiglia, in questo caso la romanza, in modo da potere mettere fattibilmente in gioco l'elemento intuitivo senza necessarie grandi conoscenze pregresse. In Italia, una cornice teorica per una questione così vasta può contare con Delucchi (2012: 352-394), Diadori (2018), Speira (2014), Vedovelli - Casini (2016). Aggiungerei Spolsky - Hult (2008).

1. LETTERATURA E CREATIVITÀ NELL'APPRENDIMENTO DI LINGUE STRANIERE: PREMESSE

A volte, nei corsi di lingua straniera, i testi letterari sono impiegati come *modelli testuali* in senso strumentale; ovvero, per mostrare il funzionamento delle strutture linguistiche con esempi particolarmente “decorativi”. Tuttavia, nei casi in cui una unità didattica viene integrata, per completare la formazione linguistica con elementi di storia delle idee, delle arti o della letteratura, non è affatto certo che l'operazione, al di là dell'arricchimento culturale che comporta, offra tutti i passaggi per approfondire la conoscenza della lingua in modo relativamente diretto. Situazioni di questo tipo comportano un duplice rischio: ridurre l'utilizzazione dei grandi testi di un paese a tipologie della comunicazione pratica (chiedere un caffè o comprare un filone di pane), oppure trasformarli in medaglioni di conoscenza di carattere enciclopedico collaterale, giustapposti più che integrati al processo di apprendimento della lingua. Naturalmente, non è che queste pratiche debbano essere nocive in sé stesse. Tuttavia, mi interessa riflettere sulla la convenienza di non trascurare altre opportunità offerte dalla letteratura allo studio della lingua.

Naturalmente, alcune delle resistenze a usare i testi letterari come strumento glottodidattico, soprattutto quando sono antichi o difficili, sono comprensibili: sembrerebbe, per fare un esempio, che la relazione corretta con le poesie di Carles Riba (celebre poeta barcellonese della prima metà del Novecento) debba essere una relazione che passi attraverso il catalano standard di oggi, e non che si rivolga direttamente a quello di Riba. E sembrerebbe che, per uno studente straniero che voglia avvicinarsi alla sua opera, l'unico passaggio epistemologicamente legittimo prevederebbe il conseguimento almeno di un livello C1 e, solo a partire da qui, sarebbe possibile fare propri i versi con la capacità di vederci la distanza, la tensione e, se vogliamo, per alcuni aspetti, l'incommensurabilità fra le due lingue (quella dell'autore e quella nostra standard). Il fatto è che se in nome di queste ragioni si rinuncia al valore differenziale di Riba (e a quello di altri autori e autrici), si perde anche una buona opportunità di relazione con gli aspetti creativi dell'apprendimento, facilitati in questo caso dalla vicinanza esistente fra le lingue romanze.

L'inserimento della letteratura nello studio di una lingua straniera offre in modo privilegiato l'opportunità di entrare in contatto con un aspetto autoriflessivo che, insieme ai temi, all'immaginario e alle strutture retoriche, consente una migliore conoscenza del modo in cui una certa lingua fornisce le chiavi di accesso al pensiero, al mondo onirico, a quello delle emozioni, a tutti quegli aspetti della vita interiore, e anche della vita sociale, dai quali chi parla una lingua che non è la propria resta solitamente più escluso. Dominare una lingua (la propria o altre apprese dopo) dovrebbe permettere anche questo: un approfondimento dei suoi usi più sottili, simbolici e creativi. I testi poetici non possono che essere utili in questo senso, perché hanno nella componente metalinguistica i propri punti di forza: la loro lingua, oltre che identi-

ficare referenti, in qualche modo indica sè stessa e rivela il proprio funzionamento, le proprie strutture e anche i propri aspetti enigmatici. Benché sia vero che non possedere un livello A/B1 in questo caso di catalano non consente di comprendere e di godere al meglio di questo elemento differenziale, bisogna tenere conto di come l'esercizio di tradurre per esempio una metafora, che è un meccanismo di figurazione translinguistica del pensiero, implica un gesto di appropriazione specifica a partire da quelle potenzialità e da quei meccanismi che già si trovano nella propria lingua. In questo senso, il fattore creativo che può trovare spazio in un esercizio di traduzione poetica segna un tipo di passaggio dalla lingua di partenza all'interlingua e dall'interlingua alla lingua di arrivo che, senza trascurare i compromessi con la verità del testo, modifica le gerarchie rispetto alle esigenze di carattere tecnico e attiva un tipo di riflessione specifica, un confronto con il processo cognitivo e immaginativo, e una partecipazione alle strategie che lo determinano.

2. STRUMENTI: VERSO UNO SGUARDO CRITICO DEGLI USI

Pensando alle lezioni, e trattandosi di una esercitazione linguistica che passa per la traduzione, sarà necessario attrezzarsi di strumenti adeguati: i classici dizionari, quelli centrati sull'uso, le TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e le diverse risorse interattive, dai forum *on line* ai traduttori automatici.

Il *wordreference*, senza andare troppo lontano, è un ben conosciuto dizionario multilingue che combina le definizioni dei vocabolari classici, la fraseologia e altri aspetti pragmatici con lo spazio di un confronto in cui tutti possono dire la propria su come convenga tradurre una parola o una frase che qualcuno ha proposto. Sono formati che permettono di realizzare consulenze sulle infinite questioni della pragmatica interculturale e che permettono di farlo senza limiti prestabiliti (come l'umorismo, il tono o i riferimenti). È un servizio "alla carta" nel quale, spesso, le discussioni si accavallano, e quelli che intervengono si aiutano o si correggono a vicenda. In altri casi, però, questi dibattiti spontanei si chiudono con misinterpretazioni che nessuno contesta (anche se è chiaro che rimane sempre la possibilità, finché la piattaforma esiste, di tornare ad aprire la discussione). Non intendo dire che bisogna essere contrari al fatto che gli studenti interagiscano sulla rete per cercare informazioni, ma piuttosto che ciò non debba implicare di trascurare la riflessione sul testo che si vuole tradurre (a seguire ne segnalo alcuni dei modi).

In ogni caso, una cosa è chiara, ed è che chi consulta un dizionario non lo fa cercando una nozione di fedeltà, ma piuttosto, per forza, anche di equivalenza e di adeguamento. Oggi, i dizionari bilingui realizzati dai lessicografi, si consultino in forma digitale o su carta, non si limitano a conformare la definizione di ciascuna parola intesa quale unità a sé, ma ne considerano gli usi e i funzionamenti nelle diverse situazioni (si veda ad esempio lo sforzo di Arqués - Padoan [2012] per offrire un dizionario pragmatico del vocabolario Spagnolo-Italiano, Italiano-Español

della Zanichelli). L'apporto di questi dizionari è fondamentale, però anche specifico, nel senso che, a differenza dei luoghi di discussione aperti "all'infinito", conserva un impegno con il patto filologico. Sono risorse, pertanto, che non aprono la porta a questo infinito, perché l'infinito non si può rinchiudere e la filologia, così presentata, "chiude". Chiude un elenco che non risolve tutti gli usi di una parola in tutti i casi possibili (benché in alcuni casi arrivi a indicare come dedurli). Questo è così perché ciò che offrono questi dizionari sono soluzioni di consenso. Ebbene, questo aspetto filologico e normativo, che può essere vissuto come una garanzia tranquillizzante, viene a volte vissuto come un limite doloroso: lo studente non può consultare qualsivoglia formula linguistica in qualunque contesto, e quando ciò che traduce è un testo poetico, questa situazione si verifica frequentemente.

Non credo di fare una diagnosi tanto nuova se sottolineo la confusione che oggi si verifica ai confini fra lo spazio aperto senza filologia e quello di una filologia chiusa: lo studente che teme la libertà del pensiero creativo fondato (non mi riferisco, pertanto, alla creatività come improvvisazione irrazionale), spesso scambia questa libertà del pensiero per una libertà dei consumi, o della domanda illimitata, così come la permette un traduttore automatico (spesso con risultati catastrofici), i forum e le chat.

Poter compiere consultazioni specifiche non è un problema, il problema è non tenere conto di come la rete molto spesso prescinde da figure di mediazione specializzata; o, per meglio dire, il problema è confondere questa mancanza con la percezione che non siano necessarie. Nel peggiore dei casi, lo stesso studente può risultare sprovvisto degli strumenti critici per protestare di fronte a una definizione razzista della *Rae*, per citare una risorsa in un'altra lingua romanza; cioè, può prendere il *Diccionario de la Real academia española* quale un'autorità chiusa e proprio perciò automaticamente assimilabile e, contemporaneamente, abbandonarsi fiducioso alle opinioni non sempre fondate di un forum studentesco. Una definizione razzista del grande vocabolario della *Rae* è, ad esempio, quella della parola *gitano* il cui significato veniva associato a quello di un imbrogliatore e bugiardo. Ne potremo trovare altre di classiste o maschiliste, lì e in tante altre risorse simili in qualsiasi lingua (come conferma di quanto detto, si cerchi *cocinillas*),³ ecc.

Un esercizio concreto: in una delle lezioni del corso di catalano come lingua straniera, abbiamo provato ad usare il traduttore di Google digitando *Plena de seny* (letteralmente 'Piena di senno'), uno dei *senhal* più noti utilizzati da Ausiàs March, probabilmente il più grande lirico medievale della letteratura catalana e iberica. Il risultato è stato inservibile. Abbiamo cercato *seny* nei dizionari e perfino 'senno' (la traduzione letterale più ovvia) nella *Treccani*. Come c'era da aspettarsi, nessuna delle

3 *Cocinillas* trova come prima definizione nella *Rae*: «1. m. coloq. Esp. Hombre que se *entromete* en las tareas domésticas, especialmente en las de cocina». Cioè, 'uomo che si intromette nei lavori domestici, specialmente in quelli della cucina'. Il corsivo della definizione è mio.

definizioni contemplava il senso specifico dell'appellativo in March. Di fronte all'assenza di una formula specifica che ci desse supporto, è arrivato il momento di fare una scelta. Citiamo allora alcune proposte, senza entrare nel merito: «Piena di senno»; «Colma di senno», «Donna di giudizio», «Perfettamente cosciente», «Tu, donna seria», «Fanciulla piena di senno». Perfino, c'è stato chi ha tradotto il verso della *tornada* del canto in questione sopprimendo in modo provocatorio il *senhal* (la versione andava da «Plena de seny, dir-vos que us am no cal» a «Dirti che ti amo sarebbe scontato»). Secondo l'autore della versione italiana, questi tipi di appellativi non vanno più di moda e, in una versione attuale, sarebbe meglio eliminarli: equivalenza formale *vs* equivalenza dinamica (quella che guarda al ricevente), per riusare i vecchi termini di Nida (1964)? *Foreignization vs domestication*, come avrebbe detto Venuti (1995)? Sia da queste prospettive che da altre (generativismo, traduzione culturale, ermeneutica, ecc.) le categorie citate sono solo una dimostrazione delle molteplici riformulazioni che nella storia dei *Translation Studies* hanno ordinato e giustificato i criteri di una aspettativa storicista, conservatrice o letterale, o, diversamente da questa, un adattamento e modernizzazione. Come ci è chiaro, dalla violenza al testo alla sua legittima vivificazione, non si può prescindere da un dibattito in termini unamistici al di là della visione tecnica o "equivalenzista" della traduzione.

3. TRADUZIONE E GLOTTODIDATTICA: ALCUNI ASPETTI POLITICI

Tradurre vuol dire quasi sempre riflettere sulla propria lingua e su quella dell'altro. Imparare una lingua includendo la traduzione di testi poetici o, semplicemente, una concezione traduttologica che non dà per scontato un sistema di equivalenze strettamente tecniche ed esatte fra i codici, è un modo di educare alla libertà critica e creativa. E non per barattare le norme linguistiche e il consenso per un capriccio individuale, ma per proteggere il diritto a una sensibilità che può manifestarsi, e arricchire la relazione con il codice sociale.

L'assenza di questo aspetto (critico e creativo) ha a che vedere, come già hanno rilavato molti pensatori contemporanei, con una concezione del rendimento accademico come merce, cioè come prodotto quantificabile nel quale l'unica soluzione di consenso riconosciuta è il valore acritico dell'attribuzione di un prezzo o valore di mercato. Ciò si vede quando gli studenti chiedono non quali, fra le diverse opzioni nate durante una traduzione poetica, siano buone e perché, ma piuttosto quale sia la buona – vale a dire l'unica buona. A volte "la buona" esiste e deve essere rivendicata di fronte alle erronee; e tuttavia com'è naturale altre volte si possono accettare diverse opzioni e ciascuno dovrebbe poter scegliere e, soprattutto, argomentare le ragioni della scelta.

Per quanto questo sia ovvio, è da notare che l'aspetto argomentativo diverte e allo stesso tempo inquieta. Non credo che avvenga perché gli studenti credono più nelle verità assolute, come in una fase teocentrica della storia. Neppure i valori del merca-

to sono assoluti, ma anzi profondamente relativi (anche se a volte sembra che siano incontestabili). Il punto credo sia dunque che costa molta fatica sottrarre l'attività didattica all'idea di un adeguamento a questo modello nel quale le risposte corrette penalizzano certe visioni di diversità (come detto di taglio creativo e critico) e sono quelle che ricevono un premio secondo un patto di corrispondenze aproblematiche. L'applicazione generale e indiscriminata della logica degli esercizi e dei questionari a crocetta in cui di quattro opzioni solo una è corretta, per quanto a volte utile, è una buona immagine di questo malinteso.

Questo è un tema che si potrebbe affrontare per qualunque disciplina all'università o nella scuola. A volte perché, come ho detto prima, la didattica continua a essere un'opportunità d'oro per il pensiero critico: quando ho spiegato in classe, parola per parola, il significato di «Si jo fos pescador», una poesia di ispirazione popolare del poeta d'avanguardia Joan Salvat-Papasseit (1922), nessuno tra i novanta che erano in aula vi ha scorto alcuna questione di genere da commentare o alcuna traccia di patriarcato, che fosse nella provenienza dei *clixé* a prescindere dall'uso specifico e problematico che ne faceva il testo. Quando l'io lirico ipotizza di essere un ladro d'amore o un bandito, o quando dice che se avesse una barca si porterebbe via le fanciulle, nessuno ci ha trovato nulla di sospetto. Il testo era perfetto per esemplificare gli usi della lingua (offriva meravigliosi esempi della formazione del condizionale). Serviva anche per parlare di un notevole poeta dell'inizio del Novecento, che faceva un umile lavoro nel porto di Barcellona e che aveva coscienza di classe. Sulla fantasia archetipica del ratto delle giovani donne, per quanto formulata con tanti rovesciamenti, era necessaria una riflessione e una presa di posizione, una interpretazione responsabile e, di conseguenza, un commento e magari una traduzione che ne tenesse conto. Di seguito il testo con una mia traduzione di servizio:

*Si jo fos pescador pescaria l'aurora,
 si jo fos caçador atraparà el sol;
 si fos lladre d'amor m'obririen les portes,
 si fos bandit millor
 que vindria tot sol;
 –els cellers del món no em sabrien mai l'ombra,
 si fos lladre i bandit no em sabrien el vol.
 Si tingués un vaixell m'enduria les noies,
 si volien tornar deixarien llurs cors:
 i en faria fanals
 per a prendre'n de nous.
 Se io fossi pescatore, pescerei l'aurora,
 Se io fossi cacciatore, cacciarei il sole;
 Se fossi ladro d'amore, mi aprirebbero le porte,
 Se fossi bandito, ancora meglio,
 Sicché verrei da solo;
 –i cancellieri del mondo, di me, non ne vedrebbero passare nemmeno l'ombra,
 se fossi ladro e bandito, non saprebbero il mio volo.*

Se avessi una nave, mi porterei via le fanciulle;
se volessero tornare, lascerebbero i loro cuori:
e ne farei fari
per prenderne di nuovi.

Ricordo una polemica recente: quest'anno in Catalogna una delle domande alla maturità di catalano era se nell'opera teatrale *Terra baixa* di Àngel Guimerà la relazione disuguale di potere fra Sebastià e Marta (con uno stupro come evento fondativo), fosse una storia d'amore; ovvero se la relazione fra i personaggi consistesse in una storia d'amore. Seguendo la logica dell'adeguamento, chi voleva ottenere il vantaggio del punto doveva chiaramente rispondere di sì (perché loro formavano una coppia e la risposta corretta, secondo la commissione, era sì). Si può discutere sulla percezione di questa violenza all'epoca, che di certo si è modificata, però non possiamo discutere i fatti ai quali l'opera allude e che pertanto sono una verità testuale: la violenza come premessa, non l'amore.

Emily Wilson (2018), esperta di cultura classica, è la prima donna ad aver tradotto l'*Odissea* in inglese. In un'intervista ha denunciato che molti traduttori maschi prima di lei avevano aggiunto termini sessisti o misogini non presenti nell'originale. Secondo questa studiosa, la traduzione è sempre una presa di posizione. La traduzione e il pensiero, e il pensiero linguistico, della nostra lingua e di quella dell'altro, devono farsi carico di questa responsabilità.

BIBLIOGRAFIA

- Arqués - Padoan 2012 = Rossend Arqués - Adriana Padoan, *Il Grande dizionario di Spagnolo. Dizionario Spagnolo-Italiano, Italiano-Español*, Bologna, Zanichelli.
- Delucchi 2012 = Fabio Delucchi, *Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS*, in «Italiano LinguaDue», 4, pp. 352-394.
- Diadori 2018 = Pierangela Diadori, *Tradurre: una prospettiva interculturale*, Roma, Carocci.
- Nadal (in stampa) = Cèlia Nadal, *Valors de la literatura en l'estudi de la llengua. Experiències d'uncurs de traducció poètica*, in *Actes del XVIII Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes dell'AILLC* (Universităţii din Bucureşti, Bucarest, 2-6 luglio 2018).
- Nida 1964 = Eugene Albert Nida, *Toward a Science of Translation with Special References to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden, E. J. Brill.
- Rialc 1999ss. = *Repertorio informatizzato dell'antica letteratura catalana. La poesia*, a cura di Costanzo Di Girolamo, dir. Lola Badia e Costanzo Di Girolamo, Università di Napoli Federico II. URL: www.rialc.unina.it.
- Salvat-Papasseit 1922 = Joan Salvat-Papasseit, *La gesta dels estels*, Barcelona, La Revista.
- Spera 2014 = Lucinda Spera, *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*, Pisa, Pacini.
- Spolsky - Hult 2008 = Bernard Spolsky - Francis M. Hult, *The Handbook of Educational Lin-*

- guistics*, Malden, Wiley-Blackwell.
- Vedovelli - Casini 2016 = Massimo Vedovelli - Simone Casini, *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.
- Venuti 1995 = Lawrence Venuti, *The Translator's Invisibility*, New York, Routledge.
- Wilson 2018 = Emily Wilson, *A translator always makes choices*, Facebook, Channel 4 News, [06/04/2019] URL: <https://www.facebook.com/Channel4News/posts/a-translator-always-makes-choicesclassicist-dr-emily-wilson-is-the-first-woman-t/10155921412616939/>).