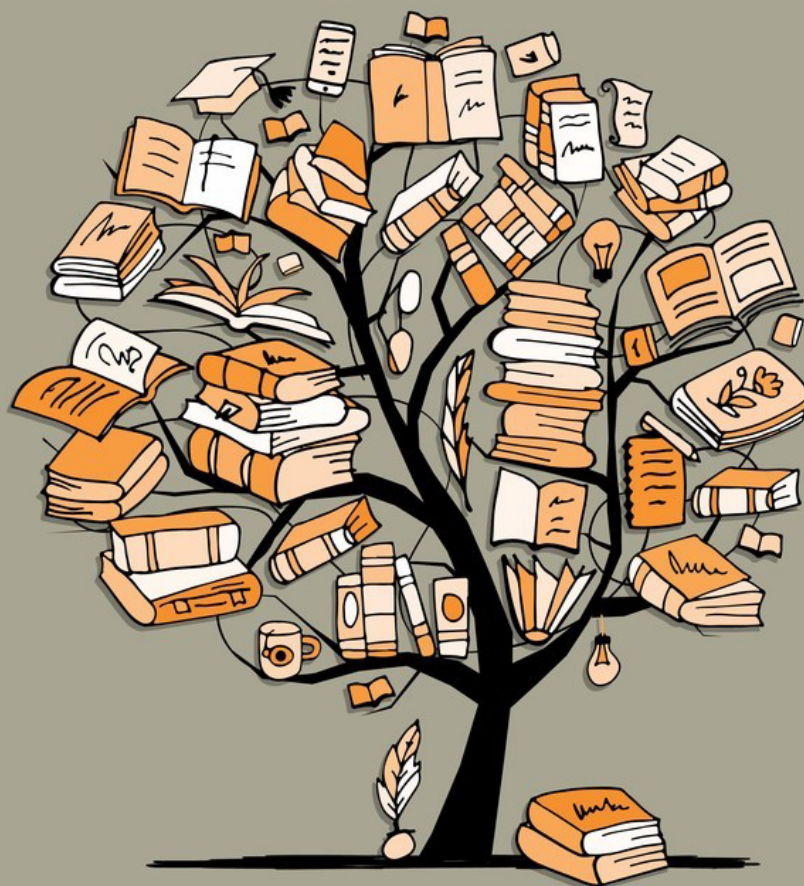


IL TESTO LETTERARIO
NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO:
ESPERIENZE A CONFRONTO



A cura di
Barbara Ivančić, Paola Puccini, María J. Rodrigo Mora, Monica Turci

**IL TESTO LETTERARIO NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO:
ESPERIENZE A CONFRONTO**

Barbara IVANČIĆ, Paola PUCCINI, María J. RODRIGO MORA, Monica TURCI
(a cura di)

QUADERNI del CeSLiC

CeSLiC

Centro di Studi Linguistico-Culturali,
ricerca-prassi-formazione,
<http://www.lilec-ceslic.it>

Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: Esperienze a confronto /
a cura di Barbara Ivančić, Paola Puccini, María J. Rodrigo Mora, Monica Turci
– Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC), 2018.
– p. xvii+112. In Quaderni del CeSLiC. Atti di Convegni (6).
A cura di: Miller, Donna Rose.

ISSN: 1973-932X

ISBN: 9788898010813



Illustrazione in copertina:

© Can Stock Photo / Kudryashka

Per l'organizzazione della giornata di studi *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: Esperienze a confronto* /si ringraziano il CeSLiC, il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture moderne e la Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione.

CeSLiC
Quaderni del CeSLiC
Atti di convegni CeSLiC – 6
Selected Papers
2018

General Editor
Donna R. Miller

**IL TESTO LETTERARIO NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO:
ESPERIENZE A CONFRONTO**

Barbara IVANČIĆ
Paola PUCCINI
María J. RODRIGO MORA
Monica TURCI
(a cura di)

CeSLiC
QUADERNI del CeSLiC
Atti di convegni CeSLiC – 6
Selected Papers
2018

Indice

Donna R. Miller, <i>Prefazione</i>	ix
Barbara Ivančić, Paola Puccini, María J. Rodrigo Mora, Monica Turci, <i>Introduzione</i>	xiv
Cristiana Cervini, Romina Pioli, <i>Lo storytelling tra glottodidattica e letteratura: Un'esperienza con A Christmas Carol di Charles Dickens</i>	1
Sara Costa, <i>L'approccio poetico-cognitivo per un'analisi linguistica del testo letterario</i>	15
Federica Ferrari, Jane Helen Johnson, <i>Analisi metaforica e stilistica dei corpora in prospettiva contrastiva: idee per stimolare la consapevolezza (inter)linguistica in classe</i> ...	25
Simone Giusti, <i>Le risorse della letteratura per l'insegnamento della lingua</i>	39
Barbara Ivančić, <i>Le parole e le memorie. Per una didattica della traduzione attraverso il testo letterario</i>	50
Antonella Luporini, Donna R. Miller, <i>Systemic Socio-Semantic Stylistics: un metodo per insegnare la lingua e la cultura del/nel testo letterario</i>	61
Catia Nannoni, <i>La sfida dell'eterolinguisimo in didattica della traduzione: l'esempio di Rue des Italiens</i>	75
Monica Perotto, <i>Il testo letterario nell'insegnamento della lingua e della sociolinguistica russa: il racconto Banja di M. Zoščenko</i>	87
Daniela Pizzuto, <i>"Like a chicken trying to talk to a duck": esperienza di traduzione di Unpolished Gem di Alice Pung</i>	96
<i>Note biobibliografiche</i>	109

Prefazione al VI numero degli *Atti di Convegni CeSLiC*
(ISSN: 1973-932X)

<http://www.lilec.it/ceslic/i-quaderni-del-ceslic/>

General Editor – Donna R. Miller

Local Editorial Board - L'attuale comitato di redazione bolognese comprende:

Paola Maria Filippi, Sabrina Fusari, Louann Haarman, Marina Manfredi, Donna R. Miller, Catia Nannoni, Ana Pano, Monica Perotto, Rosa Pugliese, Maria José Rodrigo Mora, Eva-Maria Thüne, Monica Turci, Valeria Zotti

Full Editorial Committee - L'attuale comitato scientifico completo comprende:

Maria Vittoria Calvi (Università degli Studi di Milano), Luciana Fellin (Duke University, USA), Paola Maria Filippi (Università di Bologna), Valeria Franzelli (Università di Bologna), Maria Enrica Galazzi (Università Cattolica di Milano), Lucyna Gebert (Università la Sapienza, Roma), Louann Haarman (Università di Bologna), Anna Mandich (Università di Bologna), Marina Manfredi (Università di Bologna), Donna R. Miller (Università di Bologna), Elda Morlicchio (Università Orientale di Napoli), Antonio Narbona (Universidad de Sevilla, Spagna), Gabriele Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia), Ana Pano (Università di Bologna), Monica Perotto (Università di Bologna), Rosa Pugliese (Università di Bologna), Maria José Rodrigo Mora (Università di Bologna), Viktor Michajlovich Shaklein (Rossijskij Universitet Druzhby Narodov (RUDN), Mosca, Russia), Joanna Thornborrow (all'Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia), Eva-Maria Thüne (Università di Bologna), Nicoletta Vasta (Università di Udine), Alexandra Zepter (Universität zu Köln, Germania), Valeria Zotti (Università di Bologna)

Oggi sono particolarmente lieta di presentare il quinto volume della serie di *Atti di Convegni* collocati all'interno dei *Quaderni del Centro di Studi Linguistico-Culturali – ricerca – prassi – formazione (CeSLiC)*, un centro di ricerca del quale sono direttore e responsabile scientifico dal 2003, e che opera nell'ambito del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'*Alma Mater Studiorum* – Università di Bologna.

Questo nuovo volume degli *Atti* patrocinati dal CeSLiC raccoglie, come sempre, solo una rigorosa selezione dei *papers* presentati alla Giornata di Studio del 13 maggio 2016, dal titolo:

Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto

In vista della pubblicazione, ogni contributo è stato oggetto di *double-blind peer review*.

Il volume si aggiunge ai primi cinque volumi già pubblicati nella collana:

1) a cura di D. Londei, D.R. Miller, P. Puccini, gli Atti delle Giornate di Studio del CeSLiC del 17-18 giugno 2005:

“Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell’interdisciplinarietà”, a

<http://amsacta.unibo.it/2055/>,

disponibile anche in versione cartacea:

Londei D., Miller D.R., Puccini P. (eds) (2006) *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell’interdisciplinarietà*, Atti di Convegni CeSLiC 1, Bologna: Edizioni Asterisco.

2) a cura di Miller D.R. e Pano A., *Selected Papers* di quelli presentati al convegno internazionale CeSLiC del 4-5 dicembre, 2008, dal titolo:

“La geografia della mediazione linguistico-culturale/ The Geography of Language and Cultural Mediation”, a

<http://amsacta.cib.unibo.it/2626/>

disponibile anche in versione cartacea:

Miller D.R. e Pano A.(eds) (2010) *La geografia della mediazione linguistico-culturale, Selected Papers*, Atti di Convegni CeSLiC 2, Bologna: Dupress.

3) a cura di Miller D.R. e Monti E. (2014) *Selected Papers* di quelli presentati al convegno internazionale CeSLiC del 12-14 dicembre, 2012, dal titolo **“Tradurre Figure / Translating Figurative Language”**, a

<http://amsacta.unibo.it/4030/>

disponibile anche in versione cartacea, pubblicata da BUP, Bologna, 2014.

4) a cura di Cervini C., (2016) *Selected Papers* delle Giornate di Studio del 3-4 febbraio 2014 dal titolo:

“IN. A. TRA. Progetti per l’apprendimento linguistico: pluralità di obiettivi, metodologie e strumenti”,

pubblicato con il titolo: **Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L’apprendente di lingue tra tradizione e innovazione** e disponibile a

<http://amsacta.unibo.it/5069/>

e

5) a cura di di Ana Pano Alamán e Fabio Regattin, (2017) *Selected Papers* presentati alla Giornata di Studio del 18 novembre 2016, dal titolo:

“GiorGio, Giornata sui giochi di parole. Giochi di parole e traduzione nelle lingue europee”,

pubblicato con il titolo: **Giochi di parole e traduzione nelle lingue europee** e disponibile a

<http://amsacta.unibo.it/5749/>

Le attività editoriali del CeSLiC sono però molteplici e comprendono – oltre agli *Atti* – diversi altri e-book, tra cui:

1) la serie di manuali *Functional Grammar Studies for Non-Native Speakers of English*, che vanta già cinque volumi pubblicati;

nonché i volumi compresi nelle collane:

2) *Studi grammaticali*

3) *Altre pubblicazioni*

Sono particolarmente soddisfatta poi delle pubblicazioni racchiuse negli *Occasional Papers* del CeSLiC, una collana che vuole offrire uno spazio pure ai giovani studiosi, nel quale pubblicare i risultati delle loro ricerche, anche in progress.

Tutte le pubblicazioni, protette da copyright e corredate da ISSN, sono disponibili all'indirizzo: <http://www.lilec.it/ceslic/i-quaderni-del-ceslic/>

Oggi sono lieta, e anche personalmente molto soddisfatta, di presentare il numero VI degli *Atti di Convegni CeSLiC*, dal titolo

IL TESTO LETTERARIO NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO: ESPERIENZE A CONFRONTO

Il volume è a cura delle colleghe Barbara Ivančić, Paola Puccini, María J. Rodrigo Mora e Monica Turci, tutte affiliate al CeSLiC e componenti dinamiche della sua attività scientifica. Poiché le note biobibliografiche in calce al testo offrono apprezzabili informazioni relative ai loro ricchi profili didattici e scientifici, mi limito qui solo a qualche brevissimo cenno.

B. Ivančić, professore associato di Lingua e traduzione tedesca, attualmente si occupa del processo traduttivo dal punto di vista dei concetti di sensibilità linguistica e corporeità.

P. Puccini, dottore di ricerca in letterature francofone, è professore ordinario di Lingua e traduzione francese con interesse pluriennale nell'autotraduzione in una prospettiva interdisciplinare.

M. J. Rodrigo Mora, dottore di ricerca in filologia moderna, è professore associato di Lingua e traduzione spagnola. Le sue ricerche vertono sulla storiografia linguistica, sulla traduttologia e sulla didattica della lingua.

M. Turci, professore associato di Lingua e traduzione inglese, svolge le sue ricerche nell'ambito della linguistica e degli studi culturali, con speciale attenzione alla stilistica e alla multimodalità.

Come si vede, le quattro curatrici appartengono a differenti settori scientifico-disciplinari linguistici, un fatto che credo abbia contribuito alla grande apertura intellettuale con la quale hanno portato avanti il lavoro.

Questo volume rappresenta il coronamento della Giornata di Studi del 13 maggio 2016, sempre dal titolo *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto*, ideata da un comitato proponente (composto da Miller, Puccini, Rodrigo Mora e Ivančić) ma realizzata solo con l'aiuto inestimabile di tante entusiaste colleghe del centro. Ad ispirarci, in principio e per tutto il tragitto, fu la convinzione che, come afferma Hasan (1989 [1985]: 91), “nell'arte verbale il ruolo della lingua è centrale. [...] la lingua non è come l'abbigliamento per il corpo, ma è il corpo stesso” (*mia traduzione*).

L'iniziativa a nostro parere s'inseriva a pieno diritto all'interno delle linee di ricerca del CeSLiC – che, oltre alla 'ricerca', si occupa anche di 'prassi' e di 'formazione'. Più precisamente, intendevamo muovere un primo passo verso una riflessione ampia e continua sul ruolo del testo letterario nello sviluppo delle competenze linguistico-culturali, e farlo da una duplice e reciproca angolatura. Da una parte, si poneva l'attenzione sull'insegnamento della *lingua*, linguistica e cultura straniera attraverso il testo letterario. Nel rispetto della natura poliedrica del discorso, tuttavia, non si poteva escludere una rapportata prospettiva dell'insegnamento della *letteratura* attraverso un approccio linguistico/ stilistico/ traduttologico/ filologico.

A nostro parere, infatti, il desiderio di riconciliare in maniera non solo pacifica, ma anche fruttuosa, le anime linguistiche e letterarie, troppo spesso contrapposte, rientra a pieno titolo nella vocazione scientifica del CeSLiC, il cui caposaldo è sempre stato l'interdisciplinarietà. E che tali anime sappiano interagire l'ha confermato la pregevole e apprezzata partecipazione di relatrici e relatori che, illustrando svariati approcci teorici e analitici all'uso del testo letterario nella didattica, hanno dato vita a un dialogo intenso e fecondo.

Speriamo, dunque, che il dialogo possa proseguire e che i numerosi spunti stimolanti forniti nel volume che presento oggi possano incitare alla continua riflessione sui temi che dall'esordio del progetto ci siamo augurati. Che il presente volume, dunque, sia solo l'inizio di un sempre più ricco filone di studi in questo meritorio campo.

Donna R. Miller



Responsabile Scientifico del CeSLiC

Bologna, 17 aprile 2018

Introduzione

Nel maggio del 2016 il *Centro di Studi Linguistico-Culturali, Ricerca – Prassi – Formazione* (CeSLiC) del *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne* dell'Università di Bologna ha promosso una Giornata di studi sul tema “Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: Esperienze a confronto”. Scopo dell'iniziativa era quello di avviare una riflessione interdisciplinare sul ruolo del testo letterario nello sviluppo delle competenze linguistico-culturali, nella convinzione che, come scrive Hasan (1989 [1985]: 91), “nell'arte verbale il ruolo della lingua è centrale. [...] la lingua non è come l'abbigliamento per il corpo, ma è il corpo stesso”. La Giornata ha visto la partecipazione di relatrici e relatori provenienti da scuola e università, i quali hanno illustrato diverse proposte e modelli di analisi e uso del testo letterario, partendo dalle proprie esperienze di insegnamento e ricerca. Il presente volume raccoglie, riportandoli in ordine alfabetico, nove interventi presentati e discussi in quell'occasione.

Apri il volume il contributo di Cristiana Cervini e Romina Pioli, dal titolo “*Lo storytelling* tra glottodidattica e letteratura: Un'esperienza con *A Christmas Carol* di Charles Dickens”, in cui si riporta il resoconto di una sperimentazione – condotta sulla base di studi narratologico-cognitivisti – sul potenziale educativo dello *storytelling* nell'insegnamento delle lingue straniere. Il progetto descritto era rivolto a un campione di quattro studentesse del triennio di un liceo linguistico, con un livello di padronanza dell'inglese tra A2 e B1, secondo i parametri del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). L'oggetto dei *retelling* orali da parte delle alunne è stato *A Christmas Carol* di Charles Dickens. I risultati del progetto confermano il valore educativo dello *storytelling*, possibile ponte tra letteratura e glottodidattica, in quanto sussidio allo sviluppo di capacità di comprensione e produzione orale, all'acquisizione incidentale del lessico e allo stimolo motivazionale nell'apprendimento della lingua straniera.

Segue il contributo di Sara Costa, “L'approccio poetico-cognitivo per un'analisi linguistica del testo letterario”, che presenta un modello di analisi del testo letterario basato sull'approccio poetico-cognitivo. Quest'ultimo si propone di analizzare i testi poetico-narrativi a partire dai meccanismi cognitivi che ne consentono la comprensione. L'osservazione è pertanto rivolta all'aspetto dinamico dell'atto di lettura, all'azione delle categorie mentali del lettore nel processo di ricezione del testo, all'individuazione degli elementi linguistici che in

un dato testo sembrano interagire maggiormente con i lettori profilandosi come aspetti salienti del testo. Per esemplificare questo tipo di approccio e illustrarne le potenzialità didattiche, Costa propone un'analisi poetico-cognitiva di alcuni passi del racconto *Mein Istanbul* (2001) della scrittrice turco-tedesca Emine Sevgi Özdamar.

Nel terzo contributo, “Analisi metaforica e stilistica dei corpora in prospettiva contrastiva: idee per stimolare la consapevolezza (inter)linguistica in classe”, di Federica Ferrari e Jane Helen Johnson, si descrive un originale modello di analisi che associa la stilistica dei corpora agli studi sulla metafora concettuale, allo scopo di riflettere sulle strategie traduttive del testo letterario. Il caso studio oggetto dell'analisi è il celebre romanzo di Grazia Deledda *La madre* (1920) e la traduzione inglese di Mary Steegman dal titolo *The Mother* (1923). Le autrici illustrano un percorso che utilizza i metodi della linguistica dei corpora per individuare due esempi salienti che vengono messi a confronto con le loro traduzioni inglesi. Lo scopo è sia quello di mettere in luce differenze e omogeneità tra il testo di partenza e quello di arrivo, sia, più in generale, di offrire uno strumento che può assistere lo studente nell'operare una scelta consapevole tra varie possibilità traduttive.

In “Le risorse della letteratura per l'insegnamento della lingua”, Simone Giusti ribadisce la necessità di una visione del fenomeno letterario fondata sull'esperienza della fruizione della letteratura e sugli effetti che essa ha sulle persone. Questo tipo di visione, che si avvale delle ricerche condotte negli ultimi anni in ambito psicologico, pedagogico e sociologico, permette di superare la netta separazione tra didattica della lingua e didattica della letteratura che ha segnato e condizionato per lungo tempo l'educazione linguistico-letteraria. L'autore propone alcune ipotesi didattiche accomunate dall'idea di usare le opere della letteratura per mobilitare le risorse cognitive ed emotive degli studenti al fine di allenare, tra le altre, anche le competenze linguistiche.

Partendo dall'idea che le parole racchiudano storie e memorie, Barbara Ivančić concepisce l'esperienza del testo letterario come un viaggio attraverso la memoria delle parole, un viaggio di cui si coglie tutta la portata nell'atto della traduzione. Nel suo contributo, dal titolo “Le parole e le memorie. Per una didattica della traduzione attraverso il testo letterario”, l'autrice porta a esempio una prova di traduzione proposta agli studenti dei corsi di studio magistrali “Lingua, società e comunicazione” e “Letterature moderne, comparate e postcoloniali” dell'Università di Bologna nell'ambito del seminario di traduzione dal tedesco in italiano. Oggetto della traduzione era un capitolo del saggio letterario *Deutschsein* (2011), ‘Essere tedeschi’, dello scrittore tedesco di origini turche Zafer Şenocak. Analizzando le

proposte di traduzione degli studenti, l'autrice riflette sulle possibilità di sviluppare, attraverso la traduzione letteraria, una sensibilità linguistica tale da prestare ascolto alle “piccole storie” che le parole ci raccontano.

Il contributo di Donna R. Miller e Antonella Luporini, dal titolo “*Systemic Socio-Semantic Stylistics: un metodo per insegnare la lingua e la cultura del/nel testo letterario*” presenta una proposta di lavoro che utilizza la Stilistica Sistemica Socio-Semantica (SSS) per analizzare la poesia *Lonely, Lonesome, Loney – O!* dello scrittore inglese D.H. Lawrence (1885-1930). L'approccio di Miller e Luporini pone l'analisi sistemico-funzionale delle tre metafunzioni del linguaggio come necessario preludio per l'individuazione dell'articolazione simbolica e del tema della poesia, svelando in questo modo i meccanismi e le funzioni più essenziali del suo linguaggio. Le autrici forniscono un modello di lettura critica che colloca questa poesia anche nel suo contesto di creazione, individuandone al contempo i significati attuali. In questo saggio, l'applicazione dell'approccio SSS si configura come un metodo efficace sia per una comprensione profonda dei significati del testo letterario, sia per avviare una meta-riflessione consapevole sulla lingua inglese.

Catia Nannoni propone un contributo nell'ambito della didattica della traduzione dal titolo “La sfida dell'eterolinguismo in didattica della traduzione: l'esempio di *Rue des Italiens*”. Oggetto della sua riflessione è il romanzo autobiografico *Rue des Italiens* (1986) di Girolamo Santocono, figlio di un siciliano emigrato in Belgio nel dopoguerra per lavorare nelle miniere della Vallonia. Il testo si rivela di particolare efficacia didattica, in quanto le tematiche dell'immigrazione e dell'integrazione da esso trattate si traducono nell'uso, da parte dell'autore, di un francese che si avvale di molteplici risorse dell'eterolinguismo. Il percorso didattico si concentra sulle principali problematiche traduttive, legate all'inserzione di varietà diatopiche del francese, alla presenza di altre lingue e dialetti e all'apparizione di lingue di mediazione.

Il contributo di Monica Perotto, “Il testo letterario nell'insegnamento della lingua e della sociolinguistica russa: il racconto *Banja* di Michail Zoščenko”, presenta un'analisi di “*Banja*” (*Al bagno pubblico*, 1924) e di altri racconti di Zoščenko, proposti per la loro rilevanza linguistica e culturologica agli studenti di Lingua russa dei Corsi di studio magistrali “Letterature moderne, comparate e postcoloniali” e “Lingua e cultura italiana per stranieri” dell'Università di Bologna. L'autrice adotta i modelli di Pessina, Averjanova, Rogova (1995) e Valgina (2003) per approfondire i vari livelli testuali nell'indagine macro- e microlinguistica, mettendo in evidenza i registri colloquiale/ gergale/ popolare e focalizzando l'attenzione sui

realia e sugli stereotipi del periodo sovietico contenuti nel testo. Si tratta di un approccio che, come descrive Perotto, permette agli studenti di sviluppare la competenza della lettura nonché la comprensione linguistica e l'analisi stilistica del testo.

Il volume si chiude con il contributo di Daniela Pizzuto, dal titolo “‘Like a chicken trying to talk to a duck’: esperienza di traduzione di *Unpolished Gem* di Alice Pung”, che ha per oggetto un esercizio di traduzione proposto come sintesi conclusiva di un workshop di traduzione tenuto all'interno dell'insegnamento di Lingua inglese nei Corsi di studio magistrali della Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna. Il case study è rappresentato dalla traduzione, svolta dagli studenti, del prologo di *Unpolished Gem* di Alice Pung. La scena in questione è ambientata in un mercato multietnico alla periferia di Melbourne, dove si sovrappongono voci diverse: dai discorsi degli avventori del mercato a quelli dei lebbrosi che vi sostano, dalla parlata del padre della protagonista, di origini cino-cambogiane, a quella delle *non-English people* che si esprimono in uno stentoreo *broken English*. L'esame di alcuni punti nodali per la traduzione di tale testo permette di svolgere un discorso complessivo sulla traduzione, sui suoi meccanismi e sulle difficoltà degli studenti nella resa del brano e dei vari elementi culturo-specifici.

Come si può evincere da questa breve presentazione, la Giornata di studi dedicata al ruolo e all'uso del testo letterario nell'apprendimento linguistico ha dato vita a uno scambio intenso e fecondo, da cui sono emersi stimoli e idee utili tanto dal punto di vista didattico quanto da quello della riflessione scientifica. Ci auguriamo che appaiano altrettanto utili e interessanti per le lettrici e i lettori di questo volume e ci auspichiamo che il dialogo avviato con la nostra Giornata possa continuare, dato che il tema che ha riunito le studiose e gli studiosi è lungi dal potersi considerare esplorato. Per nulla scontato, esso meriterebbe ulteriori riflessioni che speriamo di avviare con il presente volume.

Le Curatrici degli Atti

Barbara Ivančić, Paola Puccini, María J. Rodrigo Mora, Monica Turci

Bologna, 17 aprile 2018

Lo *storytelling* tra glottodidattica e letteratura: un'esperienza con *A Christmas Carol* di Charles Dickens

Cristiana Cervini, Romina Pioli

Abstract

Cristiana Cervini e Romina Pioli presentano il resoconto di una sperimentazione – condotta sulla base di studi narratologico-cognitivisti – sul potenziale educativo dello *storytelling* nell'insegnamento delle lingue straniere. Il progetto si è rivolto a un campione di quattro studentesse del triennio di un liceo linguistico, con un livello di padronanza dell'inglese tra A2 e B1, secondo i parametri del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER). L'oggetto dei *retelling* orali da parte delle alunne è stato *A Christmas Carol* di Charles Dickens. I risultati del progetto confermano il valore educativo dello *storytelling*, possibile ponte tra letteratura e glottodidattica, in quanto sussidio allo sviluppo di capacità comprensione e produzione orale, all'acquisizione incidentale del lessico e allo stimolo motivazionale nell'apprendimento della lingua straniera.

Because there is a natural storytelling urge and ability in all human beings, even just a little nurturing of this impulse can bring about astonishing and delightful results.

Nancy Mellon

Introduzione

Fin dall'antichità, l'uomo ha rielaborato le proprie esperienze attraverso la narrazione, a tal punto da farne un'arte, oltre che un elemento imprescindibile della propria esistenza (Boyd 2010; Pellowski 1977; Sawyer 1990). Nel corso dei secoli l'*ars narrandi* si è arricchita di diverse sfumature semantiche ed è diventata oggetto di numerosi studi finalizzati a indagare l'incidenza della narrazione nella vita umana sotto svariati profili (cioè sociale, cognitivo, affettivo). I risultati di questi studi costituiscono un punto di riferimento per molteplici ambiti, dal letterario al commerciale, dal politico al giudiziario, dallo psicologico all'educativo (Richardson 2000; Salmon 2008). Con riferimento all'ambito educativo, possiamo notare come l'*ars narrandi* assuma particolare rilevanza nella presentazione di contenuti didattici che fanno leva sull'innata propensione narrativa degli esseri umani.

Spaziando da un'indagine teorica ad una più operativa, nel presente articolo si prende in esame una sperimentazione didattica, condotta in concomitanza con un progetto di tesi di laurea magistrale in letteratura inglese e glottodidattica, che intende osservare come lo

storytelling possa costituire il motore essenziale per una fusione sinergica tra insegnamento linguistico e letterario, finalizzata all'apprendimento di una lingua straniera (in questo caso, l'inglese) attraverso la rinarrazione orale dei classici della letteratura.

1. Verso una concettualizzazione del termine *storytelling*

Se il significato primario di *storytelling* è “racconto di storie”, questa espressione si apre a un'infinità di possibili interpretazioni. In questa sede lo *storytelling* viene inteso proprio nella sua duplice accezione originale: da un lato, quella letteraria, in quanto l'atto narrativo appare finalizzato alla trasmissione di una storia; dall'altro, quella pedagogica, dato che una storia sembra veicolare più o meno intenzionalmente un “utile”, un “consiglio”, per riprendere le parole del critico Walter Benjamin (1962: 238).

A sostegno di questa duplice connotazione sembrano contribuire anche i quattro approcci fondamentali all'arte narrativa proposti dalla narratologa Marie-Laure Ryan in *Narrative across Media: The Languages of Storytelling* (2004). Il primo è rappresentato dall'approccio esistenziale, il quale considera la narrazione come una componente intrinseca all'uomo preposta all'interpretazione della realtà esterna, all'invocazione di misteriose divinità, alla spiegazione e alla condivisione di esperienze personali, al soddisfacimento di un bisogno innato di auto-intrattenimento o di desiderio estetico, nonché alla memorizzazione degli eventi storici principali (Pellowski 1977; Ryan 2004). La seconda categoria interpretativa è di tipo sociale, e si focalizza sul carattere interattivo dello *storytelling*, e soprattutto sul rapporto empatico che si instaura tra il narratore e l'ascoltatore durante l'atto narrativo (Ryan 2004; Benjamin 1962; Sturm 2000). È proprio tale sintonia a far sì che il racconto venga percepito come una fonte di insegnamento di estremo valore, a tal punto da indurre l'ascoltatore a voler perpetuare quella storia di generazione in generazione (Benjamin 1962). Il terzo è l'approccio tecnico, il quale prende in esame lo studio della struttura interna di una narrazione (Ryan 2004). Generalmente, a questa classificazione si possono ricondurre le teorie di due grandi scuole di pensiero, da sempre contrapposte tra loro: il Formalismo russo degli anni '20 da un lato, il quale interpreta il racconto come la successione cronologica e causale di precise azioni narrative; lo Strutturalismo francese degli anni '60 dall'altro, il quale predilige l'analisi del contenuto semantico del racconto (Meneghelli 2013)¹. Infine, la quarta prospettiva è di tipo cognitivo, ed

¹ Tra i maggiori esponenti di entrambe le correnti vanno certamente ricordati Vladimir Propp per la prima e Algirdas Julien Greimas per la seconda, i quali elaborano due schemi narrativi in netta contrapposizione l'uno

è a sua volta suddivisibile in due sottofiloni: il primo vede la narrazione come il prodotto di uno o più processi mentali², mentre il secondo vede il racconto come il meccanismo che innesca delle precise attività cognitive, attraverso le quali gli esseri umani attribuiscono un senso alle proprie esperienze e le rielaborano sotto forma di storie (Ryan 2004; Herman 2014).

Se le prospettive esistenziali, sociali e tecniche sembrano valorizzare la dimensione letteraria dello *storytelling*, gli studi narratologico-cognitivisti sembrano esaltarne i valori educativi e rappresentano un terreno fertile per le ricerche più recenti in campo didattico, le quali si fanno portavoce di numerose proposte finalizzate all'inserimento della narrazione all'interno di programmi didattici più tradizionali. Da qui nasce il proposito di utilizzare lo *storytelling* come ponte tra letteratura e glottodidattica, e più precisamente, come pratica utile ed interessante per apprendere una lingua straniera. In questo contesto, ci si focalizza, in particolare, sullo sviluppo di abilità narrative, con specifica attenzione al rinforzo delle capacità di comprensione e di produzione orale e all'acquisizione incidentale del lessico.

1.1 I benefici della pratica narrativa (orale) in classe

Le ricerche empiriche degli ultimi decenni hanno messo in evidenza i risultati positivi riscontrati in discenti di diversa età e con background scolastico eterogeneo nell'acquisizione di specifici contenuti didattici presentati all'interno di un ambiente narrativo di apprendimento (Mott, McQuiggan, Lee, Lee, Lester 2006; Bertacchini, Sizer, Parenti 2013; De Rossi 2013; Dettori, Giannetti 2006; Gere, Kozlovich, Kelin II 2002; Mokhtar, Halim, Kamarulzaman 2011; Morgese 2012; Prince 2012)³. La maggior parte degli studi in materia sembra rilevare negli studenti benefici di tipo cognitivo, sociale, affettivo e motivazionale.

Con riferimento ai benefici di tipo cognitivo, si registra una migliore comprensione e memorizzazione del materiale didattico, favorita dalla contestualizzazione dello stesso entro un

all'altro. Mentre il modello formalista fa capo alla rigida successione cronologica e causale di trentuno funzioni narrative predefinite (Propp 2000), quello di Greimas s'impenna su tre funzioni (*Manipolazione, Azione, Sanzione*) ma risulta più flessibile, in quanto prevede che la struttura profonda del racconto possa essere ampliata da azioni/elementi narrativi variabili, purché coerenti con lo svolgimento della storia da un punto di vista logico-semanticamente (Greimas 2000).

² All'interno di questa linea di indagine rientrano le teorie cognitiviste elaborate dal pedagogista Jerome Bruner. Nella sua opera *Actual minds, possible world* (1986), egli evidenzia la duplice caratterizzazione del pensiero umano in: i) "paradigmatico", poiché ricostruisce la realtà secondo dei criteri logico-razionali; ii) "narrativo", in quanto reinterpreta le esperienze del reale sotto forma di narrazioni, le quali permettono all'uomo di dare un senso al proprio vissuto e di relazionarsi con i propri pari (Bruner 1988).

³ Con l'espressione "ambiente narrativo di apprendimento" si intende un contesto educativo in cui ci si avvale della narrazione come tecnica didattica utile a favorire l'acquisizione e la memorizzazione di nuovi concetti (Dettori, Giannetti 2006). In tale ambiente, docente e studente possono assumere alternativamente il ruolo di *storyteller*.

preciso *frame* narrativo (Prince 2012). Tali sono le conclusioni dello studio condotto dal Professor Peter Prince dell'Université d'Aix-Marseille nel contesto dell'apprendimento dell'inglese come lingua straniera da parte di studenti al secondo anno del corso di laurea triennale in psicologia. Dalla sua sperimentazione è emerso che gli apprendenti di una lingua straniera riescono a memorizzare nuovi vocaboli più proficuamente (registrandone correttamente sia la forma sia il significato) quando le espressioni *target* sono inserite in un determinato schema narrativo.

Ai benefici cognitivi riscontrati si aggiungono alcune implicazioni sociali. L'apprendimento della lingua in contesto narrativo pare incentivare la cooperazione tra pari con un conseguente miglioramento graduale delle competenze comunicative e di integrazione interculturale (De Rossi 2013). Di norma, gli ambienti narrativi si prefigurano come contesti di apprendimento a scoperta guidata, caratterizzati da una certa intrinseca interattività e dalla trasmissione di precisi contenuti disciplinari in prospettiva di *problem posing* e *problem solving*. In tali circostanze, le storie si trasformano in strumenti di socializzazione, che spingono gli interlocutori a confrontarsi e a collaborare in un equilibrio continuo tra comprensione e produzione del discorso narrativo. Pertanto, sebbene lo *storytelling* possa apparire come il prodotto di un'operazione cognitiva individuale, in realtà esso è difficilmente scindibile dal contesto sociale in cui viene prodotto (Bruner 1990, 1991; De Rossi 2013; Herman 2014).

Su un piano affettivo, oltre a narrare, ogni *storyteller* si deve assicurare l'attenzione e il coinvolgimento totale dell'ascoltatore durante la *performance* narrativa. A tale scopo, diventa fondamentale ricorrere ad apposite tecniche per rendere le proprie storie accattivanti, al fine di creare un legame empatico con il pubblico a cui si rivolgono⁴. È proprio l'immedesimazione dell'ascoltatore nelle vicende narrate a suscitare il trasporto emotivo e a determinare da ultimo il successo della *performance* narrativa nonché l'impatto più o meno marcato della storia (Bertacchini, Sizer, Parenti 2013; Sturm 2000). Come afferma De Rossi (2013: 21)

[L]e storie non sono cronache o sterili elenchi di fatti, ma trame con schemi di senso, che non solo intrattengono chi le ascolta, ma vengono ricordate e rielaborate durante la fruizione attivando processi emotivi, di identificazione e forte coinvolgimento. I racconti imprimono emozioni, generano appartenenza e partecipazione cognitiva [e sociale].

⁴ Il ricorso ad elementi prosodici nella *performance* narrativa (i.e. gestualità, contatto visivo, intonazioni particolari) risulta piuttosto funzionale in questo senso, poiché rende più immediato il significato di ciò che si sta raccontando e facilita la rielaborazione mentale della storia da parte dell'ascoltatore (Gere, Kozlovich, Kelin II 2002; Cassell, McNeill 2004).

Va da sé che uno studente profondamente coinvolto da un punto di vista cognitivo, sociale e affettivo risulterà anche maggiormente motivato verso lo studio di quella specifica disciplina, e ciò si tradurrà in un apprendimento più efficace della stessa (De Rossi 2013; Mott, McQuiggan, Lee, Lee, Lester 2006). Nello specifico, il ricorso ai racconti in didattica sembra implicare quattro fattori motivazionali intrinseci: la sfida offerta dall'elaborazione narrativa dei contenuti, la presenza di trame coinvolgenti che stimolano la curiosità dello studente nella ricerca di significati, la posizione di controllo assunta dallo studente nel processo di apprendimento, e infine, una certa attrazione suscitata dagli elementi *fantasy* di un racconto – cioè personaggi inventati, trame inverosimili, imprese eroiche, aiutanti magici ecc.

1.2 Il CSSC Learning di Erik De Corte: un possibile modello di riferimento?

Alla luce di quanto esposto finora, un paradigma educativo particolarmente rilevante e che ben si adatterebbe alla creazione di un ambiente narrativo di apprendimento è rappresentato dal *CSSC Learning* di Erik De Corte (2010). Si tratta di una proposta didattica che concepisce il processo di apprendimento come: costruttivo (“Constructive”), autoregolato (“Self-regulated”), situato (“Situated”) e collaborativo (“Collaborative”).

L'attributo “costruttivo” indica che è il soggetto apprendente a rielaborare in prima persona le conoscenze pregresse, integrandole con i nuovi concetti appresi (De Corte 2010). Come ben sottolinea De Corte, un apprendimento di tipo costruttivo si concentra maggiormente sul processo di acquisizione piuttosto che sul contenuto in sé. Ciò consente al discente di maturare ed esercitare una certa flessibilità mentale che gli permette di applicare il medesimo processo di apprendimento allo studio di diverse discipline. L'acquisizione di solide capacità metacognitive assume un peso piuttosto rilevante nella didattica odierna, la quale si muove ormai da diverso tempo verso l'apprendimento permanente. Il secondo aggettivo, “autoregolato”, si riferisce al ruolo attivo assunto dal discente nel processo di acquisizione e rielaborazione del materiale didattico. Il tratto di “situato”, invece, enfatizza la stretta interconnessione tra il processo di apprendimento e il contesto socio-culturale in cui esso avviene. Infine, l'aggettivo “collaborativo” mette in luce come l'apprendimento sia finalizzato a promuovere l'interazione e la cooperazione tra pari nella costruzione di unità di significato.

L'integrazione della narrazione in un simile contesto educativo, sia essa finalizzata allo sviluppo di competenza narrativa fine a se stessa oppure alla trasmissione di precisi contenuti disciplinari, pare migliorare l'acquisizione e la memorizzazione del materiale didattico, ridurre l'ansia scolastica, stimolare l'immaginazione e la creatività dello studente, promuovere la

cooperazione tra pari, sviluppare competenze di *decision making*, *problem solving*, *risk taking* e *meaning making*, potenziare il pensiero critico e il ragionamento logico, e incrementare la motivazione verso la didattica grazie ad una *task-based education* (Mott, McQuiggan, Lee, Lee, Lester 2006; De Rossi 2013; Castoldi 2013; Bernal Numpaque, García Rojas 2010; Morgese 2012).

2. Lo *storytelling* nella didattica dell'inglese come lingua straniera: uno sguardo al progetto

Sebbene il potenziale educativo dello *storytelling* sia riscontrabile in molte discipline, in questa sede la narrazione è applicata al campo dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera. Osserviamo nello specifico come l'uso del racconto possa migliorare l'apprendimento linguistico, soprattutto in termini di comprensione e produzione orale. La sperimentazione si è rivolta a un campione di quattro studentesse di liceo linguistico (terzo e quarto anno) con un livello di padronanza linguistica in inglese tra A2 e B1 secondo i parametri del QCER. Coerentemente con i fini del progetto, sono le studentesse ad assumere il ruolo di *storyteller*. La ricerca si è orientata su due fronti principali: in primo luogo, sull'incidenza del sussidio audio, visivo e audiovisivo sulla *performance* narrativa e linguistica delle studentesse; in secondo luogo, sui risvolti motivazionali direttamente imputabili all'utilizzo del testo letterario per l'apprendimento linguistico.

2.1 Il classico da rinarrare

L'oggetto dei *retelling* orali è rappresentato dal celebre *A Christmas Carol* di Charles Dickens, opera che ad oggi è considerata la quintessenza della produzione narrativa dickensiana nonché un classico per eccellenza, così come il suo autore del resto rappresenta ormai un "classico" della letteratura inglese. Al di là della sua notorietà, *A Christmas Carol* è anche un'opera su cui vale la pena soffermarsi perché considerata tra le più ambigue e complesse tra quelle dickensiane (Albertazzi 2003, 2012). Infatti, sebbene il lettore sembri erroneamente portato a concepire la novella in quanto celebrazione del Natale come occasione per mostrarsi caritatevoli verso il prossimo, in realtà ciò che il racconto mira a enfatizzare è l'uguaglianza degli uomini di fronte alla morte e come quest'ultima possa profondamente incidere sulle scelte umane. In effetti, più che un'improvvisa compassione per il genere umano, sarà proprio la morte a determinare la redenzione finale dell'avarò londinese Ebenezer Scrooge.

2.2 L'organizzazione della sperimentazione

La sperimentazione con le studentesse, avvenuta in occasione di tre incontri da sessanta minuti ciascuno, ha visto la presentazione di tre sezioni di *A Christmas Carol* attraverso tre supporti testuali diversi, estratti da quattro adattamenti scritti, visivi e audiovisivi del racconto dickensiano. Più specificatamente, nel primo incontro gli eventi della storia sono stati presentati attraverso una sequenza di otto illustrazioni con testo a fronte⁵, nel secondo si è ricorso a un estratto audio⁶, e infine, nel terzo sono state riprodotte alcune sequenze filmiche tratte dalla più recente versione cinematografica del classico dickensiano diretta da Robert Zemeckis nel 2009.

2.3 L'obiettivo della ricerca

L'obiettivo principale della sperimentazione consiste nell'osservare lo sviluppo di competenza narrativa in lingua inglese, qui definita come la capacità di comprendere gli eventi presentati e produrre oralmente una propria versione del racconto dickensiano. A fronte delle innumerevoli definizioni di narrazione, e dunque di competenza narrativa, quella qui proposta fonde due concezioni generalmente antitetiche: quella più flessibile dello strutturalista Ricoeur, il quale sostiene che un racconto non è solamente un accostamento lineare di eventi, ma è la configurazione di uno schema di senso più ampio e articolato a partire da una semplice successione di strutture narrative (Ricoeur 1981); quella più rigida del formalista Propp, che fornisce delle linee guida da seguire nella costruzione narrativa⁷.

In linea con i fini della ricerca, ciascun incontro si è articolato in due momenti principali: fruizione (cioè lettura, ascolto o visione) di una sezione del racconto e successiva attività di *retelling* orale, in cui le partecipanti sono state invitate a rinarrare gli eventi della storia a coppie, utilizzando come unico supporto una parabola narrativa appositamente creata per la sperimentazione. Tale parabola è stata realizzata proprio riprendendo cinque delle trentuno funzioni narrative teorizzate dal folclorista russo Vladimir Propp: *danneggiamento*, *partenza*

⁵ Se le illustrazioni sono riprese, in parte, da quelle dell'illustratore originale del racconto (John Leech) e, in parte, da quelle di illustratori più contemporanei (i.e. Ian Miller, J. Sol Eytinge, G. Alfred Williams), il testo a fronte è stato estrapolato da una versione didattizzata di *A Christmas Carol* proposta dalla collana *Oxford Bookworms* e rivolta a studenti di livello intermedio.

⁶ Anche l'estratto audio appartiene alla medesima versione semplificata del classico proposta dalla *Oxford Bookworms*.

⁷ Se il modello narrativo proppiano si rivela efficace per far fronte alla poca familiarità delle studentesse con la LS e con le attività narrative, la prospettiva di Ricoeur consente alle studentesse di integrare nuovi elementi allo schema narrativo, via via che raggiungono una certa confidenza linguistica e narrativa.

dell'eroe, scontro eroe-antagonista, ritorno dell'eroe e scioglimento finale⁸. Le cinque funzioni proppiane sono state poi inserite all'interno di un macroschema che interpreta la narrazione in termini di *equilibrio iniziale*, *rottura dell'equilibrio* e *ripristino dell'equilibrio*, un modello attento principalmente dagli studi di Tzvetan Todorov (1971) e che, a sua volta, sembra far eco alle teorie di gran lunga antecedenti di Aristotele. La parabola ideata per la sperimentazione si presenta così come segue:

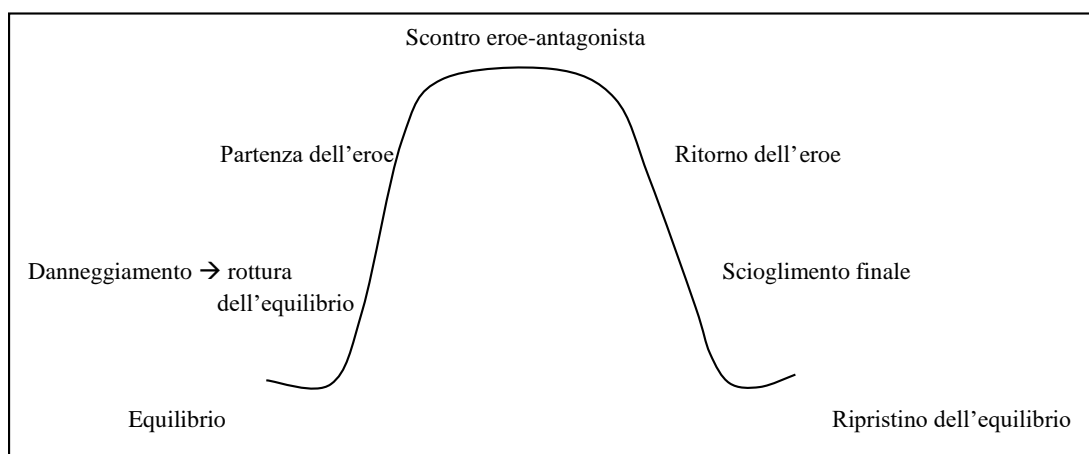


Figura 1: La parabola narrativa secondo le cinque funzioni di Propp e lo schema narrativo di Todorov

2.4 Analisi delle attività di retelling

Nel corso dei tre incontri, le studentesse hanno lavorato principalmente a coppie. Nei primi venti minuti ciascuna coppia ha letto, ascoltato o visionato una sezione di *A Christmas Carol*, cercando di rintracciare le giuste corrispondenze tra gli eventi narrati e le funzioni proppiane e poi di appuntarle lungo la parabola narrativa già disegnata all'inizio della lezione⁹. Una volta completate le parabole, le coppie hanno rinarrato a turni la sezione di storia presentata, confrontandosi sulle corrispondenze evento-funzione. Infine, ciascuna coppia ha rinarrato nuovamente tale sequenza, tenendo conto delle eventuali correzioni o integrazioni. I

⁸ Il ricorso a tali categorie è giustificato da più ragioni: da un lato, dalla caratterizzazione del classico dickensiano come favola natalizia, quindi pari alla tipologia di storie su cui si sono concentrate le ricerche del folclorista russo; dall'altro dall'intuitività del modello narrativo di Propp che permette di rielaborare un racconto secondo una precisa successione cronologica e consequenziale di azioni, la quale può facilitare la comprensione e l'eventuale riproposizione degli eventi narrati. Inoltre, per semplificare ulteriormente l'attività di *retelling* orale, si è deciso di disporre le funzioni secondo le linee di una parabola in modo tale che l'impatto visivo della stessa favorisse la memorizzazione sia delle funzioni che degli eventi ad esse corrispondenti.

⁹ Per ogni funzione, le studentesse potevano annotare tra le cinque e le dieci parole chiave. Va precisato, inoltre, che anziché fornire loro un preciso elenco di termini in LS da utilizzare per la narrazione delle sequenze, si è optato per un apprendimento di tipo incidentale, il quale consentisse loro di incrementare conoscenze lessicali in modo personalizzato ed in relazione alle proprie esigenze espressive.

tre incontri sono stati organizzati in modo tale che ogni attività di *retelling* finale avesse a disposizione un tempo per la narrazione sempre maggiore¹⁰. Ciò pareva propedeutico per un quarto appuntamento finale, nel quale le partecipanti avrebbero rinarrato individualmente il racconto nel suo complesso (dieci minuti), dopo aver creato un'unica parabola narrativa che inglobasse le tre precedenti¹¹.

Come già anticipato, le principali variabili d'osservazione sono state, da un lato, l'incidenza dei supporti testuali sulla *performance* narrativa e linguistica delle studentesse, e dall'altro, i risvolti motivazionali conseguenti all'utilizzo del testo letterario nello studio di una lingua¹².

2.4.1 L'incidenza dei supporti testuali

Con riferimento alla prima variabile di ricerca, si è notata una maggiore efficacia del sussidio visivo e audiovisivo rispetto al sussidio audio in relazione allo sviluppo di competenza narrativa e linguistica.

Nel primo caso, i sussidi visivi e audiovisivi sembrano avere favorito la comprensione e la memorizzazione degli eventi narrati, agevolando le studentesse nel rintracciare le corrispondenze evento-funzione e nell'includere maggiori dettagli nei propri *retelling* orali¹³. L'estratto audio, al contrario, ha reso piuttosto complicata la comprensione e la successiva riproposizione della storia. In generale, nell'arco dei quattro incontri, le studentesse hanno progressivamente migliorato le proprie competenze narrative, in termini di comprensione e riproposizione del classico dickensiano, maggiore durata e confidenza espositiva, appropriatezza del linguaggio e inclusione di elementi prosodici ad arricchimento della *performance*.

¹⁰ Se nel primo incontro le studentesse hanno modo di narrare per un massimo di quattro minuti, nell'ultimo le ragazze raggiungono i dieci minuti. Certamente, sul tempo impiegato possono incidere anche l'emotività e la familiarità con la LS.

¹¹ Se il lavoro a coppie pare in sintonia con i principi costruttivisti e cooperativi di un ambiente narrativo di apprendimento, il racconto individuale intende assicurare che ciascuna partecipante giunga alla comprensione delle vicende narrate.

¹² Nella valutazione delle *performance* delle studentesse, si è ricorso all'analisi delle parabole narrative elaborate in ciascun incontro, le quali rappresentavano l'unico vero comune denominatore tra le quattro giornate, a favore di una valutazione più oggettiva.

¹³ Questi dati positivi sono probabilmente dovuti all'impatto visivo intrinseco alle immagini, siano esse mobili o fisse, il quale accelera il processo mentale attraverso il quale il nostro cervello attribuisce una particolare figura mentale a determinati contenuti semantici, e tale associazione ne consente la memorizzazione.

Nel secondo caso, il supporto audio ha generato alcune problematiche nel reperire e appuntare le parole chiave così come nel tenere il passo con l'andamento narrativo¹⁴, mentre i sussidi visivi e audiovisivi hanno condotto a un incremento del lessico attivo¹⁵ ed eventuali difficoltà linguistiche presenti nel testo o nei dialoghi nel film sono state compensate rispettivamente dalle immagini fisse e mobili. A livello linguistico, il quarto e ultimo incontro si è rivelato piuttosto determinante in quanto le studentesse hanno dovuto dimostrare di aver appreso e memorizzato i nuovi vocaboli. A conferma di tali aspettative, i *retelling* orali elaborati sono risultati completi della maggior parte, se non di tutte, le espressioni lessicali introdotte nei tre incontri precedenti.

2.4.2 Il ruolo del testo letterario e gli aspetti motivazionali

Rispetto al ruolo del testo letterario nell'insegnamento linguistico e alla motivazione mostrata dalle studentesse nei confronti del progetto, pare interessante prendere in considerazione le risposte fornite dalle partecipanti alle ultime due domande poste nel questionario finale, le quali indagano: i) l'appropriatezza della letteratura in generale come supporto all'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera; ii) l'appropriatezza del classico scelto per questo *workshop*. Le risposte al primo quesito hanno evidenziato l'interesse delle partecipanti verso l'inserimento di contenuti letterari all'interno delle lezioni di lingua poiché, a loro avviso, essi potrebbero contribuire a facilitare l'apprendimento della lingua, nonché a conoscerne alcuni aspetti storici e culturali. Dal canto loro, le risposte al secondo quesito hanno sottolineato un apprezzamento generale della scelta di *A Christmas Carol* come oggetto dei propri *retelling*, tanto che tre ragazze su quattro hanno affermato di voler leggere la versione integrale del classico al termine del *workshop*.

2.5 Considerazioni post-sperimentazione

¹⁴ Questi dati trovano conferma anche nei commenti espressi dalle studentesse nel questionario di gradimento finale, dai quali è emersa una totale propensione per il film come il supporto didattico più efficace, in quanto la combinazione di immagini ed estratto audio semplificava la comprensione della storia, così come viene sottolineata l'inadeguatezza della narrazione audio nel raggiungere da sola il medesimo obiettivo.

¹⁵ Non avendo fornito una precisa categoria di vocaboli da apprendere, le espressioni lessicali acquisite sono di diversa natura: dagli aggettivi caratteriali (i.e. *mean, cold, cross, nasty, wicked, lonely, greedy*) agli aggettivi riferiti al clima (i.e. *frosty, foggy*) a verbi come *run after, chase, make fun of* o ancora sostantivi come *lighthouse, medical treatment, crutch, slums, outskirts, grave, fireplace*.

Nonostante si tratti di una ricerca in fase preliminare ¹⁶, nel complesso la sperimentazione si è rivelata efficace e ha contribuito a far maturare alcune riflessioni su tre ambiti di interesse, ovvero quello narrativo, linguistico-didattico e letterario. Si è riscontrata, ad esempio, una certa interdipendenza tra lo sviluppo di abilità narrative e l'acquisizione di nuovo lessico attivo¹⁷, così come è stato possibile osservare l'influenza del supporto testuale sull'acquisizione delle stesse. In particolare, la combinazione di immagini in movimento e narrazione audio, tipica dell'input audiovisivo, sembra avere facilitato la comprensione e la rinarrazione delle vicende. Al contrario, il supporto audio si è dimostrato meno efficace, probabilmente per l'assenza di un sostegno complementare (cioè immagini, trascrizioni ecc.).

Se con il termine "capacità narrativa" ci riferiamo in questa sede alla fedeltà e precisione nella comprensione e rinarrazione della storia, con "padronanza linguistica" ci focalizziamo essenzialmente sull'espansione del vocabolario attivo in lingua inglese, monitorato attraverso la rinarrazione orale del classico. I risultati forniti dalla sperimentazione sembrano suggerire che questo tipo di *task* agevoli la memorizzazione, su base incidentale, dei vocaboli (lessico attivo) strettamente necessari per poter portare a compimento la narrazione della storia. Infine, da un punto di vista letterario, trattandosi del *retelling* di un classico letterario, le studentesse hanno avuto modo di cogliere alcune caratteristiche di *A Christmas Carol*, tra le quali la presenza di ambientazioni cupe e di personaggi grotteschi, la centralità della morte, l'attenzione dell'autore per temi sociali come la lotta contro la povertà, e il rovesciamento della concettualizzazione del racconto dickensiano come celebrazione del buonismo natalizio.

Alla luce di quanto appena esposto, nonostante il focus di ricerca principale sia stato lo sviluppo di competenza narrativa in lingua straniera, in realtà la sperimentazione ha portato benefici evidenti nell'apprendimento della lingua inglese e di alcuni aspetti della sua letteratura, anche grazie ai risvolti positivi sulla motivazione a imparare¹⁸. Tale interrelazione sembra aver gettato le fondamenta per un'esperienza linguistico-educativa completa e arricchente, da sviluppare e approfondire in un'ottica di rinnovamento delle pratiche glottodidattiche per l'apprendimento linguistico-culturale dell'inglese e di altre lingue.

¹⁶ I limiti della ricerca oggetto di questo contributo sono da ricondurre essenzialmente al numero ridotto di studenti coinvolti, alla breve durata del progetto, alla scarsa familiarità delle studentesse con le funzioni di Propp, alla scarsa conoscenza pregressa delle competenze linguistiche delle studentesse da parte del tutor e alla necessità di approfondire l'impatto dell'input multimodale rispetto all'input singolo.

¹⁷ Man mano che le studentesse acquisivano consapevolezza sull'uso di nuovi vocaboli, infatti, miglioravano anche i loro racconti e aumentava la loro confidenza nell'esprimersi in LS.

¹⁸ Come confessato dalle partecipanti stesse, la fruizione della storia attraverso supporti testuali differenti, che richiedeva il ricorso a diverse abilità cognitive e chiamava in causa i diversi stili di apprendimento degli studenti, l'acquisizione spesso inconscia di nuovo lessico e il ruolo attivo dello studente nel processo di apprendimento tramite il racconto orale appaiono i principali aspetti determinanti di un incremento della motivazione scolastica.

Bibliografia

- Albertazzi, S. (2003) “Bambini di mezzanotte”, in S. Albertazzi, A. Gasparini (eds), *Il romanzo New Global. Storie di intolleranza, fiabe di comunità*, Pisa: ETS, 57-79.
- Albertazzi, S. (2012) “*Pip is my story*. Perché osiamo ancora amare Dickens”, in V. Cavone, L. Pontrandolfo (eds), *La scrittura romanzesca nella letteratura inglese*, Ravenna: Longo Editore, 93-100.
- Benjamin, W. (1962) “Il narratore”, in W. Benjamin, *Angelus Novus*, Torino: Einaudi, 235-260.
- Numpaque, B., Rocío, N., Rojas, G., Arcangel, M. (2010) “TPR-Storytelling. A Key to Speak fluently in English”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 15, 151-162.
- Bertacchini, C., Sizer P., Parenti P. (2013) *Tell me one more. Manuale di glottodidattica: lo storytelling*, Verona: QuiEdit.
- Boyd, B. (2010) *On the Origin of Stories: Evolution, Cognition, and Fiction*, Cambridge, Mass./London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1988) *La mente a più dimensioni*, Roma, Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1991) “The Narrative Construction of Reality”, *Critical Inquiry* 18 (1), 1-21.
- Cassell, J., McNeill, D. (2004) “Gesture and the Poetics of Prose”, in M.-L. Ryan (ed.), *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling*, Lincoln/London: University of Nebraska Press, 108-137.
- Castoldi, M. (2013) “Costruire l’apprendimento. Metodologie didattiche a confronto”, in M. Castoldi, M. De Rossi (eds), *Le narrazioni digitali per l’educazione e la formazione*, Roma: Carocci, 41-51.
- De Corte, E. (2010) “Historical developments in the understanding of learning”, in H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, Paris: OECD, 35-68.
- De Rossi, M. (2013) “Narrazione e nuovi orizzonti metodologici”, in M. De Rossi, C. Petrucco (eds), *Le narrazioni digitali per l’educazione e la formazione*, Roma: Carocci, 15-29.
- Dettori, G., Giannetti, T. (2006) “Ambienti narrativi per l’apprendimento. Quale rapporto con la tecnologia? ”, *TD* 37 (1), 22-29.
- Dickens, C. (1946 [1843]) *A Christmas Carol*, London/New York: The King Penguin Books.

- Dickens, C. (2008) *A Christmas Carol*, retold by Clare West, Oxford: Oxford University Press.
- Dickens, C. (2008) *A Christmas Carol*, CD ROM: CD 2 – chapters 3-4, Oxford: Oxford University Press.
- Gere, J., Kozlovich, B.-A., Kelin II, D. A. (2002) *By Word of Mouth. A Storytelling Guide for the Classroom*, Honolulu: PREL.
- Greimas, A. J. (2000 [1966]) *Semantica Strutturale: ricerca di metodo [Sémantique structurale: recherche et méthode]*, Roma: Meltemi.
- Herman, D. (2004) “Toward a Transmedial Narratology”, in M.-L. Ryan (ed.), *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling*, Lincoln/London: University of Nebraska Press, 47-75.
- Herman, D. (2014) “Cognitive Narratology”, in P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier, W. Schmid (eds), *Handbook of Narratology, Vol. 1*, Berlin/Boston: De Gruyter, 46-64.
- Meneghelli, D. (2013) *Storie proprio così. Il racconto nell’era della narratività totale*, Lodi: Morellini Editore.
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., Kamarulzaman, S. Z. S. (2011) “The Effectiveness of Storytelling in Enhancing Communicative Skills”, *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 18, 163-169.
- Morgese, F. (2012) “Costruire narrazioni per l’apprendimento della scienza”, in F. Morgese, L. Dibattista (eds), *Il racconto della scienza. ‘Digital Storytelling’ in classe*, Roma: Armando Editore, 69-84.
- Mott, B. W., McQuiggan, S. W., Lee, S., Lee, S. Y., Lester, J. C. (2006) “Narrative-centred Environments for Guided Exploratory Learning”, in *Proceedings of the Fifth International Joint Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems*, Hakodate 8-12 May 2006, New York: ACM, 22-28.
- Pellowski, A. (1977) *The World of Storytelling*, New York/London: P. R. Bowker Company.
- Prince, P. (2012) “Towards an Instructional Programme for L2 Vocabulary: Can a Story Help?”, *Language Learning & Technology* 16 (3), 103-120.
- Propp, V. (2000 [1928]) *Morfologia della fiaba [Morfoloġiâ skakzi]*, Torino: Einaudi.
- Richardson, B. (2000) “Recent Concepts of Narrative and the Narratives of Narrative Theory”, *Style* 34 (2), 168-175.
- Ricoeur, P. (1981 [1978]) “The narrative function”, in P. Ricoeur, *Hermeneutics and the human sciences. essays on language, action, and interpretation*, traduzione di J. B. Thompson, Paris, Cambridge: Cambridge University Press, 274-296.

- Ryan, M.-L. (2004) *Narrative Across Media. The Languages of Storytelling*, Lincoln/London: University of Nebraska Press.
- Salmon, C. (2008) *Storytelling. La Fabbrica delle Storie*, Barcellona/Roma: Fazi Editore.
- Sawyer, R. (1990) *The Way of the Storyteller*, London/New York/Toronto/Auckland: Penguin Books.
- Sturm, B. W. (2000) “The ‘Storytelling’ Trance Experience”, *The Journal of American Folklore* 113 (449), 287-304.
- Zemeckis, R. (2009) *A Christmas Carol*, film, Walt Disney Pictures.

L'approccio poetico-cognitivo per un'analisi linguistica del testo letterario

Sara Costa

Abstract

Sara Costa presenta nel suo contributo un modello di analisi del testo letterario basato sull'approccio poetico-cognitivo. Quest'ultimo si propone di analizzare i testi poetico-narrativi a partire dai meccanismi cognitivi che ne consentono la comprensione. L'osservazione è pertanto rivolta all'aspetto dinamico dell'atto di lettura, all'azione delle categorie mentali del lettore nel processo di ricezione del testo, all'individuazione degli elementi linguistici che in un dato testo sembrano interagire maggiormente con i lettori profilandosi come aspetti salienti del testo. Per esemplificare questo tipo di approccio e illustrarne le potenzialità didattiche, Costa propone un'analisi poetico-cognitiva di alcuni passi del racconto *Mein Istanbul* di Emine Sevgi Özdamar, scrittrice tedesca di origini turche, che nella sua scrittura crea mondi finzionali polifonici di grande suggestione.

Introduzione

L'approccio poetico-cognitivo al testo letterario si fonda sulle conoscenze che oggi possediamo sui processi di comprensione in seguito ad anni di ricerche compiute dalla linguistica cognitiva, che hanno mostrato come la *comprensione del narrato* - sia nella quotidianità, sia in letteratura - si fondi su una corrispondente *rappresentazione cognitiva del narrato*. Il linguaggio ha infatti il potere di attivare, in chi ascolta o legge, la "visualizzazione" mentale di uno spazio fondamentale per la comprensione del testo, con una precisa struttura, nel quale ci rappresentiamo eventi o mondi possibili (vedi Bradley, Swartz 1979; Rorty 1982; Fauconnier 1984; Putnam 1990). L'esperienza narrativa è pertanto strettamente collegata alla rappresentazione verbale dello spazio: agli spazi narrati corrispondono equivalenti spazi cognitivi, indispensabili al processo di elaborazione e comprensione.

1. Definizione e retroterra culturale

La centralità della cognizione in questa indagine è evidente già nell'espressione "poetica cognitiva", in cui sono riconoscibili due componenti: quella di "poetica" e quella di "cognizione". La poetica cognitiva si propone dunque come un approccio di ricerca che si interessa di testi poetico-narrativi a partire dai meccanismi cognitivi che ne consentono la comprensione. L'osservazione poetico-cognitiva è pertanto rivolta all'aspetto dinamico dell'atto di lettura, all'azione delle categorie mentali del lettore nel processo di ricezione di

opere finzionali, all'intreccio tra la dimensione linguistica e la dimensione psicologica, all'individuazione degli elementi linguistici che in un dato testo sembrano interagire maggiormente con i lettori profilandosi come aspetti salienti del testo. In questo modo la poetica cognitiva cerca di analizzare e descrivere il testo considerandone gli effetti sul lettore, osservando cosa accade nella nostra mente mentre leggiamo una determinata poesia, un racconto, un romanzo, una qualsiasi opera dell'ingegno umano che abbia carattere finzionale.

Gli strumenti della poetica cognitiva (l'apparato terminologico e il metodo interpretativo) sono eterogenei, poiché essa si presenta come un approccio in evoluzione, non formalizzato in alcuna teoria letteraria, composito, che condensa in sé le ricerche condotte da numerosi studiosi di linguistica cognitiva e in particolare di semantica cognitiva (vedi gli studi di *frame semantics* in Fillmore 1985, di *concettualizzazione, categorizzazione* in Johnson e Lakoff 1980 e segg., di *categorizzazione e prototipo* in Rosch 1975 e segg.), con punti di contatto con l'estetica della ricezione. L'analisi poetico-cognitiva non considera infatti il testo poetico-narrativo come entità con un significato o messaggio precostituito da recepire o da scoprire (orientamento della critica verso il "significato del testo", teoria letteraria tradizionale, ermeneutica classica) o come entità autonoma rispetto all'autore e al lettore (teorie formaliste, strutturaliste), bensì come oggetto estetico che esercita la propria forza nell'interazione con un lettore reale e che proprio attraverso lo studio di questa interazione può essere meglio compreso. La Scuola di Costanza, sviluppata da Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, rappresentativa dell'estetica della ricezione in Germania, indagava proprio il ruolo attivo del lettore nella determinazione del significato del testo, il cosiddetto *Wirkungspotential* del testo sul lettore (vedi Iser 1976), e ha dato un impulso fondamentale all'evoluzione dello studio del testo letterario come indagine centrata sul rapporto tra l'opera d'arte e il lettore¹. Fondamentali per l'evoluzione della poetica cognitiva sono stati gli studi compiuti da Reuven Tsur a partire dagli anni Settanta, che nel volume *Toward a Theory of Cognitive Poetics* segnò poi il battesimo di questo approccio (Tsur 1992). L'introduzione più completa alla poetica cognitiva e ai suoi strumenti si deve al lavoro di Peter Stockwell (Stockwell 2002), cui ha fatto seguito un compendio ricco di analisi pubblicato da Joanna Gavins e Gerard Steen (Gavins, Steen 2003). Alla descrizione in lingua italiana del cospicuo apparato descrittivo interdisciplinare della poetica cognitiva è dedicato il mio volume *Introduzione alla poetica cognitiva* (Costa 2014).

¹ Una prospettiva analoga era presente nell'approccio del *Reader-Response-Criticism* sviluppato negli Stati Uniti da Norman Holland e Stanley Fish.

2. Un esempio di analisi

Spesso ci si chiede come alcuni tipi di scrittura riescano più di altri a incantare i lettori sprigionando un fascino del tutto particolare e attraendoli in un mondo finzionale di grande forza immaginativa. L'analisi poetico-cognitiva può aiutare in parte a comprendere questo fenomeno. Per spiegarlo prenderò come esempio la scrittura di un'autrice capace di costruire mirabilmente, anche in una sola riga, mondi finzionali polifonici di grande suggestione. Il testo che propongo è tratto dal racconto *Mein Istanbul*, 'La mia Istanbul', pubblicato da Emine Sevgi Özdamar nella raccolta dal titolo *Der Hof im Spiegel*, 'Il cortile nello specchio' (Özdamar 2001). Nel corso della lettura in lingua tedesca – o in lingua italiana in nota – invito il lettore a seguire con attenzione i propri movimenti cognitivi e le rappresentazioni (visualizzazioni) mentali indotte dalla narrazione.

Einmal fuhr Madame Atina mit mir auf dem Schiff Richtung asiatischer Teil. Ich war sieben Jahre alt. Meine Mutter sagte: «Schau, die Griechen aus Istanbul sind das Salz und der Zucker der Stadt». Und Madame Atina zeigte mir ihr eigenes Konstantinopel. «Schau dieser kleine Turm am Meer. Der byzantinische Kaiser, dem man wahrgesagt hatte, daß seine Tochter von einer Schlange gebissen und getötet würde, ließ vor Üsküdar diesen Leanderturm (Mädchenturm) bauen und versteckte hier seine Tochter. Als sich das Mädchen einmal nach Feigen sehnte und man ihr aus der Stadt einen Korb Feigen brachte, wurde sie von der Schlange, die sich im Korb versteckt hatte, gebissen und starb». Madame Atina nahm mein Gesicht in die Hände, sagte: «Mädchen, mit diesen schönen Augen wirst du vielen Männern die Herzen verbrennen». Die Sonne beleuchtete ihre rotgefärbten Fingernägel, hinter denen ich den Mädchenturm am Meer sah². (Özdamar 2001: 70)

Ciò che il testo mette subito in evidenza come primo *frame* del racconto è quello che viene definito il *mondo effettivo del testo* (Werth 1999), cioè il contesto principale in cui risiede la storia, dove emergono nitidamente *tempo, luogo, figure*. Già nella prima riga il contesto è ben rappresentato: sul piano temporale si tratta di una situazione passata, su quello spaziale i fatti sono ambientati su una nave. Questa percezione ordinata delle coordinate spazio-temporali della situazione è resa possibile dagli *elementi di costruzione del mondo del testo* che sono presentati a livello testuale fin dall'inizio: l'avverbio di tempo "einmal", 'una volta', riferito a

² "Una volta Madame Atina venne con me sulla nave in direzione parte asiatica. Avevo sette anni. Mia madre diceva: «Guarda, i greci di Istanbul sono il sale e lo zucchero della città». E Madame Atina mi fece vedere la sua Costantinopoli. «Guarda, quella torretta là sul mare. L'imperatore bizantino, a cui era stato predetto che sua figlia sarebbe stata morsa e uccisa da un serpente, fece costruire questa Torre di Leandro (Torre della Ragazza) davanti a Üsküdar e nascose qui sua figlia. Quando un giorno la ragazza ebbe voglia di fichi e le fu portato un cesto di fichi dalla città, fu morsa dal serpente che si era nascosto nel cesto e morì». Madame Atina mi prese il viso tra le mani e disse: «Bambina, con quegli occhi belli farai infiammare il cuore a molti uomini». Il sole illuminava lo smalto rosso delle sue unghie, dietro alle quali vedevo la Torre della Ragazza sul mare." Mia traduzione.

un passato peraltro non meglio precisato, e l'espressione spaziale "auf dem Schiff", 'sulla nave'. Rispetto a questo sfondo, la figura che riceve il *focus cognitivo primario* sembra essere quella di Madame Atina, anche perché presentata con il *ruolo semantico di agente* ("fuhr Madame Atina mit mir", 'Madame Atina venne con me'), che conferisce contorni più nitidi alla figura nel processo di percezione. L'io-narrante è presente sulla scena come personaggio secondario, che inizialmente svolge un *ruolo semantico di tipo comitativo*: accompagna cioè la figura principale. Va detto, tuttavia, che il ruolo semantico dell'io-narrante (la narratrice nella sua esperienza da bambina sulla nave) si amplierà quando la bambina diventerà anche *destinataria* della comunicazione, cioè dei racconti di Madame Atina.

Ci sono alcuni tipici *elementi di attrazione* che portano il lettore a dirigere il suo sguardo principalmente sulla figura di Madame Atina. Uno di questi è il diffuso uso del *movimento*, un espediente narrativo che tende ad attirare l'attenzione del lettore favorendo l'attivazione di precise *immagini mentali* basate sullo schema *figura in movimento (trajector) – sfondo (landmark) – percorso (path)*. Già nella prima riga del testo si può infatti osservare un doppio ricorso al movimento, da un lato mediante il verbo "fuhr", 'venne', proprio in relazione al personaggio di Madame Atina, dall'altro mediante un'immagine di movimento priva di predicato: l'espressione "Richtung asiatischer Teil", 'in direzione parte asiatica', dove il *trajector* è rappresentato dalla nave, il *landmark* dal mare e il *path* dalla direzione ovest-est, verso l'Asia.

Il lettore fa appena in tempo a rappresentarsi più nel dettaglio il profilo dell'io-narrante/bambina, registrandone l'età, che subentra un nuovo stimolo cognitivo importante: "Meine Mutter sagte: «Schau, die Griechen aus Istanbul sind das Salz und der Zucker der Stadt»", 'Mia madre diceva: «Guarda, i greci di Istanbul sono il sale e lo zucchero della città»'. Si tratta di un *cambio di frame* con cui il contesto iniziale del *mondo effettivo del testo* (Madame Atina e l'io-narrante da bambina sulla nave) viene provvisoriamente deselezionato. A essere messa a fuoco è ora la madre dell'io-narrante, che pronuncia una breve frase sui greci di Istanbul. Applicando la *teoria dei mondi del testo*, che sta alla base dell'approccio poetico-cognitivo, possiamo riconoscere in queste parole un passaggio (*spostamento deittico spazio-temporale*) dal *mondo effettivo del testo* (la nave) in un *sub-mondo del ricordo* dove l'io-narrante ricorda una frase sentita dire da sua madre in una circostanza non meglio definita, forse antecedente o forse successiva al viaggio in nave. E' interessante notare che anche in questo *sub-mondo del ricordo* la narrazione fa uso di tipici *elementi di attrazione* per attirare l'attenzione del lettore sulla nuova figura (qui la madre della narratrice): non solo vi è un

improvviso *spostamento del focus* sulla figura materna (“Meine Mutter sagte [...]”, ‘Mia madre diceva [...]’), ma essa viene anche subito elaborata nel ruolo semantico di agente grazie alla posizione topicalizzata del sintagma “meine Mutter”, ‘mia madre’, alla sua funzione di soggetto della frase e al ricorso al discorso diretto, per effetto del quale tutta la nostra attenzione si sposta per un momento sul personaggio della madre che parla (*shift deittico percettivo*).

Sia nel *mondo effettivo del testo*, sia nel *sub-mondo* in cui appare la figura della madre, il *centro deittico* scelto dai lettori nella loro proiezione nel testo sembra tuttavia essere rappresentato dall’*origo* della bambina, indipendentemente dal suo ruolo semantico comitativo o di destinataria della comunicazione. Il nostro punto di ancoraggio si posiziona cioè accanto alla coscienza, agli occhi, alle orecchie della bambina³.

Se osserviamo poi le parole della madre (“Schau, die Griechen aus Istanbul sind das Salz und der Zucker der Stadt”, ‘Guarda, i greci di Istanbul sono il sale e lo zucchero della città’), vediamo come esse attivino nel nostro pensiero uno specifico *spazio mentale*, ovvero una proiezione in un “mondo” ulteriore: quello della comunità greca di Istanbul, in cui scorgiamo – come in pochi brevi fotogrammi – “i greci di Istanbul” e immaginiamo il loro ruolo attivo nella società turca. La nozione di *spazio mentale* si riferisce a una rappresentazione mentale sfumata e provvisoria, evocata da poche parole del testo, non supportata in modo ‘robusto’ da descrizioni vere e proprie, una rappresentazione a cui proprio per questa ragione non è attribuibile lo *status* di *mondo del testo* (*sub-mondo*). Sono quindi definite *spazi mentali* tutte quelle rappresentazioni fugaci che il lettore percepisce, ma che non comportano alcuno *shift deittico*: nell’elaborare uno spazio mentale non spostiamo cognitivamente la nostra *origo*, essa rimane ancorata al contesto più ‘a fuoco’ (in questo caso al sub-mondo corrispondente al discorso della madre). La nozione di *spazio mentale* ben si presta dunque a descrivere la nostra percezione dei greci di Istanbul evocati dal discorso diretto della madre. Se si fa riferimento, inoltre, alla *teoria del frame contestuale* (Emmott 1997), questa stessa immagine può essere descritta anche come *frame proiettato*, una nozione sviluppata per descrivere tutti i *frame* del testo non veramente narrati, emergenti sottotraccia mediante singole parole o per effetto di inferenze (qui, in particolare, la nostra percezione dei greci di Istanbul può essere descritta come un *frame proiettato fuori scena*).

³ Vi sono tuttavia anche alcuni rapidi spostamenti percettivi. Quando p. es. Madame Atina inizierà il suo racconto (discorso diretto), sarà lei a fungere da centro deittico: per un momento vedremo il mare e la città attraverso i suoi occhi. Questo spostamento avviene all’incirca a partire dalla frase “Und Madame Atina zeigte mir ihr eigenes Konstantinopel”, ‘E Madame Atina mi fece vedere la sua Costantinopoli’.

In corrispondenza della nuova frase “Und Madame Atina zeigte mir ihr eigenes Konstantinopel” / ‘E Madame Atina mi fece vedere la sua Costantinopoli’ il lettore torna nel *mondo effettivo del testo* in base a un’operazione di *richiamo del frame* del contesto-nave, che era stato provvisoriamente deselezionato attraverso le parole della madre. Il movimento cognitivo corrispondente è uno *shift deittico spazio-temporale* con cui il lettore si ripositiona sul piano principale della narrazione, appunto, sulla nave.

È a questo punto che si inserisce nella storia il discorso diretto di Madame Atina (“Schau dieser kleine Turm am Meer”, ‘Guarda, quella torretta là sul mare’). La sua breve frase provoca un *cambio di frame* all’interno del medesimo *mondo effettivo del testo*: lo sguardo del lettore abbandona le figure sulla nave per posarsi sull’immagine della torre, che viene improvvisamente messa a fuoco in un processo di *foregrounding*, diventando essa stessa *figura*.

Questo riposizionamento da un *frame* all’altro sul piano del *mondo effettivo del testo* dura solo un attimo, poiché già nella frase successiva il racconto ci conduce altrove, in un passato leggendario, attivando uno *shift deittico* di tipo *push*, cioè uno spostamento che ci porta ad allontanarci ulteriormente dal cosiddetto *mondo del discorso* (dalla nostra percezione di noi stessi come lettori, vedi Werth 1999) per ancorarci in un nuovo *sub-mondo*, questa volta molto lontano nel tempo, quello del racconto-leggenda sull’imperatore bizantino e la figlia: “Der byzantinische Kaiser, dem man wahrgesagt hatte, daß seine Tochter von einer Schlange gebissen und getötet würde, ließ vor Üsküdar diesen Leanderturm (Mädchenturm) bauen und versteckte hier seine Tochter”, ‘L’imperatore bizantino, a cui era stato predetto che sua figlia sarebbe stata morsa e uccisa da un serpente, fece costruire davanti a Usküdar questa Torre di Leandro (Torre della Ragazza) e nascose qui sua figlia’. Questo spostamento cognitivo non è soltanto temporale, ma anche percettivo: la nuova frase si apre infatti *ex-abrupto* per mezzo del sintagma nominale “Der byzantinische Kaiser”, ‘L’imperatore bizantino’ collocato in prima posizione (con ruolo semantico di *agente*), una scelta narrativa che ci avvicina al punto di vista dell’imperatore e alla sua preoccupazione di padre per le sorti della figlia. L’immagine della torre si pone come punto di collegamento tra il *mondo effettivo del testo* e questo nuovo *sub-mondo del racconto* (della leggenda). Osserviamo l’intero paragrafo sulla leggenda dell’imperatore bizantino:

Der byzantinische Kaiser, dem man wahrgesagt hatte, daß seine Tochter von einer Schlange gebissen und getötet würde, ließ vor Usküdar diesen Leanderturm (Mädchenturm) bauen und versteckte

hier seine Tochter. Als sich das Mädchen einmal nach Feigen sehnte und man ihr aus der Stadt einen Korb Feigen brachte, wurde sie von der Schlange, die sich im Korb versteckt hatte, gebissen und starb⁴.

Se provassimo a rappresentare su carta i diversi ‘mondi’ attivati da questo breve paragrafo nel nostro pensiero, ne uscirebbe un diagramma articolato, che includerebbe:

- il *sub-mondo del racconto* (della leggenda) in cui l’imperatore bizantino ordina la costruzione della torre e vi nasconde la figlia (“Der byzantinische Kaiser [...] ließ vor Usküdar diesen Leanderturm [...] bauen und versteckte hier seine Tochter”, ‘L’imperatore bizantino [...] fece costruire davanti a Usküdar questa Torre di Leandro [...] e nascose qui sua figlia’);
- una rappresentazione mentale solo vagamente evocata (per questo meglio definibile come *spazio mentale*) in cui dei veggenti hanno parlato con l’imperatore mettendolo in allarme (“dem man wahrgesagt hatte [...]”, ‘a cui era stato predetto [...]’);
- un ulteriore *sub-mondo epistemico, delle possibilità / spazio mentale*, collegato al precedente, in cui ci si rappresenta il contenuto della profezia dei veggenti (la figlia dell’imperatore che viene morsa da un serpente e muore: “daß seine Tochter von einer Schlange gebissen und getötet würde”, ‘che sua figlia sarebbe stata morsa e uccisa da un serpente’);
- una serie di ulteriori *frame* in cui ci si rappresentano le scene di sviluppo della vicenda sul piano principale del *sub-mondo del racconto* (della leggenda) (“Als sich das Mädchen einmal nach Feigen sehnte [...] wurde sie von der Schlange [...] gebissen und starb”, ‘Quando un giorno la ragazza ebbe voglia di fichi [...] fu morsa dal serpente [...] e morì’);
- uno *spazio mentale*, corrispondente a un *frame proiettato fuori scena*, in cui elaboriamo per un momento i servitori (forse) della ragazza, forse in un mercato di Costantinopoli, mentre si procurano in città i fichi per la figlia dell’imperatore (spazio attivato durante l’elaborazione della frase “und man ihr aus der Stadt einen Korb Feigen brachte”, ‘e le fu portato dalla città un cesto di fichi’).

⁴ “L’imperatore bizantino, a cui era stato predetto che sua figlia sarebbe stata morsa e uccisa da un serpente, fece costruire davanti a Usküdar questa Torre di Leandro (Torre della Ragazza) e nascose qui sua figlia. Quando un giorno la ragazza ebbe voglia di fichi e le fu portato un cesto di fichi dalla città, fu morsa dal serpente che si era nascosto nel cesto e morì”. Mia traduzione.

Giungiamo così all'ultima parte del testo, caratterizzata da un chiaro, improvviso, *spostamento deittico spazio-temporale* di tipo *pop*, ovvero da una rapida risalita al piano principale del testo (che implica un avvicinamento al *mondo del discorso*, vedi Werth 1999) mediante il richiamo del *frame* iniziale (“Madame Atina nahm mein Gesicht in die Hände [...]”, ‘Madame Atina mi prese il viso tra le mani [...]').

Qui si innesta il discorso diretto di Madame Atina: “Mädchen, mit diesen schönen Augen wirst du vielen Männern die Herzen verbrennen”, ‘Bambina, con quegli occhi belli farai infiammare il cuore a molti uomini’. Non appena Madame Atina pronuncia queste parole lo spostamento diventa subito anche percettivo: come lettori siamo infatti invitati a spostarci nel suo punto di vista. Il contenuto della “profezia” di Madame Atina, veicolato dal tempo verbale futuro, ci fa compiere inoltre uno *spostamento deittico* di tipo *push* in un futuro solo immaginato (il *sub-mondo* virtuale della bambina da grande e delle sue relazioni, per il quale costruiamo uno *spazio mentale* corrispondente).

A questo *sub-mondo* del futuro si aggiunge uno *spazio mentale* ulteriore, attivato dalla frase finale mediante il *focus* sull'immagine delle unghie rosse di Madame Atina illuminate dal sole: “Die Sonne beleuchtete ihre rotgefärbten Fingernägel”, ‘Il sole illuminava lo smalto rosso delle sue unghie’; in questo breve passaggio la narrazione tende ad attivare uno spazio mentale in cui come lettori ci rappresentiamo la categoria dell'esperienza, l'idea di una donna che ha fatto forse ella stessa infiammare molti cuori.

Infine, con le ultime parole del testo entriamo quasi negli occhi della bambina, la nostra *origo* si riposiziona e il nostro sguardo coincide con il suo mentre si sposta dalle unghie rosse di Madame Atina per posarsi sullo sfondo, sulla Torre della Ragazza, selezionata così come immagine finale: “Die Sonne beleuchtete ihre rotgefärbten Fingernägel, hinter denen ich den Mädchenturm am Meer sah”, ‘Il sole illuminava lo smalto rosso delle sue unghie, dietro alle quali vedevo la Torre della Ragazza sul mare’. In questa ultima immagine percepiamo la grande forza evocatrice della torre, che ci fa tornare alla mente il destino tragico della figlia dell'imperatore. A causa di questa associazione tra il destino della figlia dell'imperatore e il destino della bambina, l'immagine finale procura un vago senso di turbamento per il futuro della bambina stessa, spiegabile attraverso un processo cognitivo detto *proiezione parabolica* (Turner 1996), con cui il lettore fonde in uno *spazio d'arrivo* (*blended space*) informazioni e rappresentazioni provenienti da diversi *spazi sorgente*. Il risultato è un costrutto cognitivo del tutto nuovo nella memoria di lavoro, che non è mai la semplice somma degli *input*, ma un dominio fortemente creativo e immaginativo.

La densità poetico-cognitiva descritta e la quantità (e qualità) di movimenti cognitivi che questo testo, pur così breve, riesce a provocare, spiegano il valore estetico e la preziosità della scrittura di Emine Sevgi Özdamar, che non a caso è stata definita *Sprachmagie*, ‘magia linguistica’ (vedi Thüne, Leonardi (2009: 24)).

L’analisi basata sull’approccio poetico-cognitivo si presta a gettare luce proprio sulle complesse operazioni cognitive che si intrecciano con la dimensione linguistica del testo e a sviscerare il senso di profonda immersione immaginativa che la narrativa riesce a procurarci.

Bibliografia

- Bradley, R., Swartz, N. (1979) *Possible worlds: An introduction to logic and its philosophy*, Oxford: Blackwell.
- Costa, S. (2014) *Introduzione alla poetica cognitiva. Per un’analisi linguistica di testi letterari tedeschi*, Roma: Aracne.
- Emmott, C. (1997) *Narrative Comprehension: a Discourse Perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Fauconnier, G. (1984) *Espaces mentaux*, Paris: Editions de Minuit.
- Fillmore, Ch. J. (1985) “Frames and the semantics of understanding”, *Quaderni di Semantica* 6, 222-254.
- Gavins, J., Steen, G. (eds) (2003) *Cognitive Poetics in Practice*, London/New York: Routledge.
- Iser, W. (1976) *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München: Wilhelm Fink [ed. italiana *L’atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna: Il Mulino, 1987].
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*, Chicago, IL: Chicago University Press.
- Özdamar, E. S. (2001) “Mein Istanbul”, in E.S. Özdamar, *Der Hof im Spiegel*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Putnam, H. (1990) *Realism with a human face*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1982) *Consequences of Pragmatism. Essays: 1972-1980*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rosch, E. (1975) “Cognitive representation of semantic categories”, *Journal of Experimental Psychology* 104, 192-233.
- Stockwell, P. (2002) *Cognitive poetics. An introduction*, Oxon/New York: Routledge.
- Tsur, R. (1992) *Toward a theory of cognitive poetics*, Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

- Thüne, E.-M., Leonardi, S. (2009) “Reti di scrittura transculturale in tedesco: un’introduzione”, in E.-M. Thüne, S. Leonardi (eds), *I colori sotto la mia lingua. Scritture transculturali in tedesco*, Roma: Aracne, 9-40.
- Turner, M. (1996) *The literary mind: The origins of language and thought*, Oxford: Oxford University Press.
- Werth, P. (1999) *Text worlds: Representing conceptual space in discourse*, Harlow: Longman.

Analisi metaforica e stilistica dei corpora in prospettiva contrastiva: idee per stimolare la consapevolezza (inter)linguistica in classe

Federica Ferrari, Jane Helen Johnson

Abstract

Ferrari e Johnson descrivono un originale modello di analisi che associa la stilistica dei corpora con gli studi sulla metafora concettuale allo scopo di riflettere sulle strategie traduttive del testo letterario. Il caso studio oggetto di questo contributo è il celebre romanzo di Grazia Deledda *La madre* (1920) e la traduzione inglese di Mary Steegman dal titolo *The Mother* (1923). Le autrici propongono un percorso che utilizza i metodi della linguistica dei corpora – in particolare le funzioni parole chiave e *cluster* – per individuare due esempi salienti che vengono messi a confronto con le loro traduzioni inglesi. Lo scopo di questo contributo è sia quello di mettere in luce differenze e omogeneità tra il Testo di Partenza e quello di Arrivo oggetto di questo studio, sia, più in generale, di offrire uno strumento che può assistere lo studente nel riflettere e operare una scelta consapevole tra varie possibilità traduttive.

1. Introduzione

Lo scopo di questo capitolo è di associare la stilistica dei corpora all'analisi della metafora, anche in una prospettiva traduttiva, per fornire un modello di analisi del testo letterario atto a stimolare la consapevolezza linguistica nello studente di lingua inglese.

Partiamo da precedenti *case studies* (Johnson 2009; 2014) sull'applicazione della linguistica dei corpora (per esempio Mahlberg 2009) per esaminare lo stile letterario individuale di Grazia Deledda. Da qui emerge l'importanza del linguaggio figurato nelle sue opere, in particolare la metonimia per le parti del corpo, e la similitudine, a conferma e sviluppo di quanto emerso dai precedenti studi più tradizionali (per esempio Miccinesi 1975). Tipicamente associato con gli stati d'animo e le emozioni dei protagonisti (vedi anche Johnson 2010; 2011), tale linguaggio figurativo si colloca spesso in concomitanza di espressioni metaforiche che si riferiscono agli elementi naturali ed al paesaggio (vedi anche Massaiu 1972; Scrivano 1990).

La metafora concettuale (Lakoff 2003 [1980]; 1993), applicata all'analisi linguistica (Steen 1999; Ferrari 2007; 2013), offre uno strumento prezioso per l'analisi e la comprensione del testo a livello micro e macro-analitico. In prospettiva traduttiva, attraverso l'osservazione delle differenze nella resa linguistica e concettuale di certe aree testuali (prospettiva contrastiva), l'analisi metaforica può indicare nuovi orizzonti multiculturali di lettura e nuove

modalità per ‘aprire’ il testo in senso critico, così come per affrontare aree problematiche di traduzione, promuovendo allo stesso tempo la consapevolezza (inter)linguistica.

Con lo scopo di ampliare gli studi dei critici letterari citati (Miccinesi 1975; Massaiu 1972; Scrivano 1990), il presente lavoro utilizza alcuni strumenti tipici della linguistica dei corpora, come punto di partenza per esaminare la portata metaforica di certe frasi chiave.

Il nostro obiettivo qui è di combinare la stilistica dei corpora (*Corpus Stylistics* in seguito CS) e l’analisi della metafora in uno schema operativo coerente (CS&IR) con particolare attenzione all’aspetto visivo (*Image Rendering* in seguito IR). Questo schema può fungere da modello applicativo in classe per stimolare la consapevolezza linguistica e offrire attività finalizzate anche all’acquisizione di competenze pratiche di traduzione. Tra queste è previsto anche il riferimento a una selezione di traduzioni per discuterne alcune problematiche per i traduttori così come le peculiarità concettuali anche in prospettiva contrastiva.

Dopo una breve definizione della stilistica dei corpora (paragrafo 2), in riferimento alla pertinenza all’attuale studio, si introduce l’analisi della metafora, e in particolare l’utilizzo strumentale della resa dell’immagine/per immagine (in rapporto alla resa linguistica nel testo (paragrafo 3). Le due prospettive analitiche si intersecano nel nostro modello operativo in tre fasi (CS&IR), che offre uno strumento sia analitico che operativo per la classe (paragrafo 4). Questa contestualizzazione teorico-metodologica prepara il campo al nostro *case study* e relativi esempi pratici come dimostrazione (paragrafo 5), per poi concludere con la discussione (paragrafo 6) dei nostri risultati in vista dell’applicazione pratica in classe.

2. La stilistica dei corpora

La stilistica dei corpora (vedi Mahlberg 2009) si pone come obiettivo lo studio degli effetti letterari nei testi tramite l’evidenza di norme linguistiche estratte da un corpus di riferimento (Wynne 2006: 224). Pur sapendo che nessun programma di informatica può disambiguare il linguaggio figurato in modo automatico (Van Peer 1989: 302-303), possiamo intervenire manualmente sui materiali estratti per smistare, ordinare e visualizzare dati linguistici e questo ci permette di notare eventuali ricorrenze di linguaggio figurato (Ho 2011: 21).

La stilistica dei corpora ci aiuta così ad identificare parole e cluster-chiave, fornendo in questo modo un punto di partenza per indagini successive – come per esempio l’analisi metaforica – in ottica traduttiva. Più in particolare, una volta identificate le parole e cluster più

frequenti, si può procedere ad indagare, per esempio, la loro funzione nel testo, oppure – in un’analisi contrastiva – commentare le similitudini e le diversità tra Testo di Partenza (TP) e Testo di Arrivo (TA). Da questi primi risultati, si può passare a successivi livelli di analisi, concentrandosi sugli aspetti specifici scelti, come ad esempio parole chiave e funzioni testuali (Mahlberg 2007; Čermáková e Fárová 2010; Johnson 2009; 2016), punto di vista (Bosseaux 2007; Johnson 2010; 2011) e linguaggio figurato (Johnson 2014). Andremo qui a sviluppare un aspetto specifico legato alla metafora visiva come strumento per l’analisi e la pratica della traduzione.

3. Metafora, emozione e traduzione

La prospettiva teorica da cui partiamo per l’analisi metaforica è la metafora concettuale di Lakoff (Lakoff e Johnson 2003 [1980]; Lakoff 1993), ovvero un “mode of thought”¹ (Lakoff 1993: 210), un *mapping* tra domini concettuali che ci permette di comprendere, esprimere ed esperire campi più astratti ed emotivi tramite campi più concreti. Secondo Lakoff e Johnson “[t]he essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”² (2003 [1980]: 5), da cui emerge una concezione cognitiva (“understanding”), esperienziale (“experiencing”) e interattiva (“one kind of thing in terms of another”) della metafora. La metafora, di conseguenza, offre una modalità sia espressiva che pratica “as soon as one gets away from concrete physical experience and starts talking about abstractions and emotions”³ (Lakoff 1993: 205)⁴.

L’emozione è centrale nella metafora (Kövecses 1990). Questo tanto più in combinazione con la componente immaginifica della metafora, che incontra l’apoteosi dell’evidenza nel caso delle *image metaphors* (metafore visuali), quelle metafore *one-shot* o istantanee che, senza passare dal livello delle implicazioni concettuali, mappano direttamente una immagine in un’altra immagine – “only one image onto one other image” (Lakoff 1993: 229) – con impatto emotivo immediato.

¹ “modalità di pensiero”.

² “l’essenza della metafora è comprendere e sperimentare un tipo di cosa nei termini di un’altra”.

³ “non appena ci si allontani dall’esperienza fisica e si inizi a parlare di astrazioni ed emozioni”.

⁴ Sotto la categoria di metafora, mantenendo una prospettiva concettuale, trattiamo una serie di fenomeni che variamente mettono in relazione un *target domain* con un *source domain*, senza operare sostanziali distinzioni tra le categorie linguistiche di metafora, similitudine, sineddoche, metonimia. Si veda anche la nota 9 nello specifico sulla relazione tra metafora e metonimia.

Le immagini sono così potenti da potere essere utilizzate come strumenti per assistere le scelte traduttive. Più in particolare, qual è il meccanismo che andiamo qui a presentare per utilizzare la metafora, e in particolare la metafora visiva, nella traduzione?

L'IR consiste nel trasferire l'immagine evocata nel TP in un'altra immagine che venga evocata nel TA. L'immagine evocata dalla metafora visiva e proiettata nel TP, viene estrapolata⁵ e diventa l'oggetto e lo strumento per creare una traduzione di simile impatto emotivo nel TA. Questo significa distanziarsi dalla manifestazione linguistica dell'espressione metaforica nel TP per concentrarsi sul suo contenuto immaginifico e/o impatto, che diventa il focus traduttivo nel TA. In questo senso IR diventa uno strumento traduttivo. E' opportuno distinguere tra immagine generale, o scena completa, e singolo *shot* (istantanea). A volte si osservano immagini che vengono tradotte in maniera sostanzialmente equivalente (a livello di immagine generale) pur con differenze a livello dei singoli *shot* tra TP e TA.

La creazione di un'immagine equivalente a sua volta si traduce in una resa linguistica che può anche variare considerevolmente rispetto al TP. Come la Figura 1 mostra, quando una traduzione diretta⁶ non ci conduce a una scelta traduttiva soddisfacente o funzionale, l'IR può offrire un'alternativa operativa:

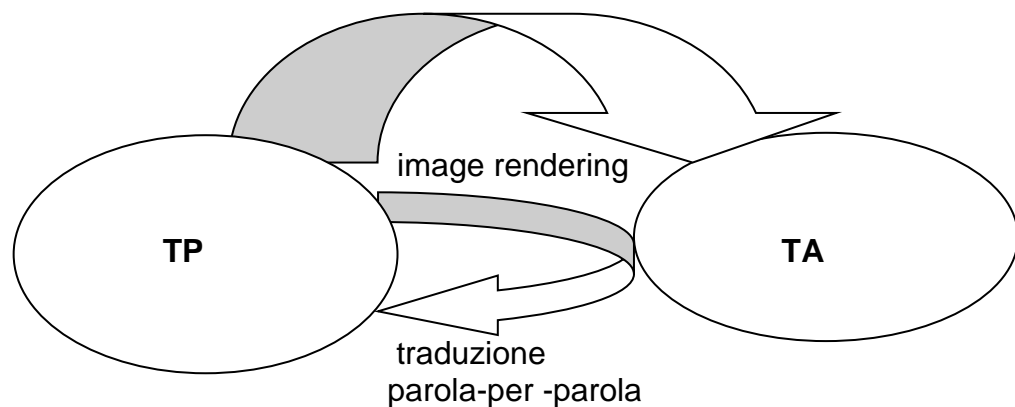


Figura 1: *Image Rendering* nella traduzione

La fase preliminare della visualizzazione dell'immagine, invece di passare direttamente a considerare soltanto le strategie traduttive *per* le immagini e la metafora in generale (per

⁵ Si vedano a confronto le procedure di identificazione della metafora nel testo: Steen 1999: 60-66; Pragglejaz Group 2007: 3-13; Ferrari 2007: 385-386.

⁶ La traduzione letterale, intesa come parola-per-parola, oppure traduzione diretta ('Traduction Directe': Vinay e Darbelnet 1958), basata sull'utilizzo di categorie grammaticali parallele, è sconsigliata (Nida 1964: 156) nel testo letterario, in special modo per quanto riguarda la metafora. Si veda Newmark sulla "translationese" (1991: 78) e sulle strategie per evitare la traduzione letterale "per principio" (1991: 139).

esempio Newmark 1981: 84-96; Van den Broeck 1981; Schäffner 2004), diventa cruciale in questo lavoro.

Più in generale, quando l'immagine viene utilizzata come modalità principale per la traduzione, parliamo di *Imaging Translation*, resa delle immagini (metaforiche) o per immagini delle metafore. Essa consiste nel tradurre per immagini al fine di valutare ed ottenere un impatto emozionale simile o adeguato nel TA, e di conseguenza una traduzione accettabile e coerente con lo stile scelto.

L'IR, nell'ambito dell'*Imaging Translation* più in generale non si propone come alternativa qualitativamente migliore, ma come prospettiva traduttiva percorribile e sostenibile nell'ambito di una visione del testo come fondamentalmente interattivo.

Vedremo qui di seguito come l'IR si interfacci operativamente con la stilistica dei corpora offrendo un metodo analitico e pratico per la traduzione.

4. Metodologia

In termini concreti, i nostri due modelli teorici *Corpus Stylistics* e *Image Rendering* vanno a combinarsi in un unico approccio metodologico che possiamo denominare CS&IR. Partendo dalle ipotesi iniziali fornite dalla critica letteraria (punto di partenza per l'analisi), si procede tramite *Corpus Stylistics* con 1) l'estrapolazione di parole e cluster chiave, per arrivare ad un primo livello di analisi preliminare, per poi passare ad 2) un ulteriore livello analitico con l'*Image Rendering* che, combinato alla resa linguistica, fornisce analisi contrastiva tra TP e TA e sintesi.

Lo schema CS&IR quindi prevede: 1) estrazione di parole/frasi chiave e lettura preliminare 2) analisi metaforico-visiva e lettura analitica e contrastiva del TP e del TA con possibile sviluppo anche in 3) prospettiva trans-culturale.

CS&IR può avere due funzioni: strumento descrittivo di analisi, e strumento pratico di traduzione, quindi atto ad acquisire competenze operative. In questo capitolo, con gli esempi seguenti, daremo dimostrazione della sua prima funzione.

5. Dimostrazione

Come esempio pratico del nostro approccio faremo riferimento ad un romanzo di Grazia Deledda, autrice prolifica di scritti del genere di verismo regionale italiano dell'inizio

novecento. I suoi romanzi sono popolati da storie comuni di sofferenza e di vita grama degli abitanti della Sardegna più sperduta. In questo studio prendiamo in esame come Testo di Partenza *La madre*, un romanzo pubblicato nel 1920, mentre il Testo di Arrivo è la traduzione inglese di Mary Steegman, intitolata *The Mother*, pubblicata nel 1923. Il romanzo racconta la storia di Paulo, giovane sacerdote di un paese sperduto nella Sardegna montana che si innamora di Agnese, salvandosi dalla tentazione grazie al sacrificio della madre.

Un confronto tra un corpus che raccoglie sedici tra i principali romanzi di Deledda e un corpus di riferimento di romanzi di fine 800⁷, ci mostra nei 10 *key clusters* (cluster-chiave più frequenti) una certa propensione nelle opere della scrittrice sarda per il gruppo semantico delle parti del corpo, che considerati nelle varie concordanze (*concordances*), dimostra il ricorso frequente alla metonimia del corpo (occhi, mano, viso) (Johnson 2009): “1 ad un tratto; 2 con gli occhi; 3 con la mano; 4 a sua volta; 5 i suoi occhi; 6 dopo un momento; 7 il suo viso; 8 scosse la testa; 9 sollevò gli occhi; 10 l'impressione d'”.

Questi *clusters* si trovano con frequenza importante anche ne *La madre*. Vediamo che i primi 35 cluster da 3 parole comprendono parti del corpo, che risultano nel contesto rappresentare la metonimia del corpo: “con gli occhi; con la testa; con la mano; con le mani; gli occhi di; gli occhi e; i suoi occhi; la mano e” Inoltre, la lista delle parole individuali (*wordlist*) de *La madre* dimostra l'alta frequenza di *occhi*, al terzo posto come parola di contenuto.

Esaminiamo ora il motivo dell'alta frequenza della parola “occhi” nel romanzo *La Madre*. Ecco alcune concordanze del *cluster* frequente “i suoi occhi”:

(1) **I suoi occhi** grandi, foschi, fissano subito il cestino delle frutta deposto sulla tavola, poi avvolgono con uno sguardo profondo la donna che sta ad aspettare (enfasi nostra).

(2) gli sembrava di avere ancora tra il pollice e l'indice la goccia molle della resina, mentre **i suoi occhi** affascinati non potevano staccarsi da quelli di lei (enfasi nostra).

Questi esempi dimostrano un significato sia letterale che figurato: gli occhi come specchio dell'anima⁸: in entrambi i casi infatti, gli occhi fungono da spunto per suggerire una digressione psicologica nel personaggio tramite la caratterizzazione aggettivale degli stessi e la tipologia di azioni ad essi attribuita. Nel primo caso la caratterizzazione degli occhi come “grandi” e poi “foschi”, insieme a “avvolgono con uno sguardo profondo” lascia trapelare un velato interesse carnale per “la donna che sta ad aspettare”. Nel secondo è metonimicamente

⁷ Corpus di riferimento contenente opere di Verga, Capuana, Serao, e de Marchi.

⁸ Citazione da Cicerone nell'*Oratore*: ‘*ut imago est animi voltus sic indices oculi*’ (come il volto è l'immagine dell'anima, così gli occhi sono il suo specchio): è negli occhi che si vede la vera natura/indole di una persona.

agli occhi che si attribuisce l'attrazione per la donna, che emerge da "affascinati non potevano staccarsi dagli occhi di lei". La presenza di tali *cluster* chiave in alcuni romanzi deleddiani ha dato risultati anche per quanto riguarda l'espressione del punto di vista (Johnson 2010; 2011).

Vediamo quindi l'importanza di "occhi" come parola frequente nel romanzo. Se a questi risultati sovrapponiamo le parole della critica letteraria sul romanzo: "La crescente tensione della vicenda è forse l'aspetto saliente dell'opera, la cui validità [...] risiede anche nella modernissima 'visività' del linguaggio in cui si articola il racconto (Spinazzola 1941)" da qui il nostro tentativo di indagare questa *visività*, prima nel testo originale poi nella resa in inglese, tramite focalizzazione sulle concordanze di "occhi". La *visività* diventa allora sia l'oggetto che lo strumento privilegiato della nostra analisi: lungi dal volere offrire un'analisi esaustiva delle scelte traduttive dell'opera, intendiamo invece esemplificare lo strumento dell'IR come strumento di valutazione della singola traduzione anche atto a favorire l'acquisizione di consapevolezza e competenze pratiche.

Una volta utilizzata la stilistica dei corpora per selezionare parole e *cluster* chiave, e in particolare "i suoi occhi", andremo quindi a analizzare l'uso dell'IR nella traduzione. Le possibili combinazioni tra TP e TA a livello di IR e resa linguistica sono:

- stessa immagine + stessa resa linguistica nel TP/TA
- stessa immagine + resa linguistica diversa nel TP/TA
- immagine diversa nel TP/TA + resa linguistica?
- immagine nel TP + nessuna immagine nel TA
- nessuna immagine nel TP + immagine nel TA

Per valutare queste combinazioni abbiamo selezionato alcune unità testuali a scopo di esempio dove osservare l'IR in corrispondenza del *cluster* "i suoi occhi". L'estensione di queste unità testuali si definisce per scena visiva o più tecnicamente "mise en scene" (Giannetti 1990: 38) complessivamente evocata, alla quale in Figura 1 ci riferiamo con la parola "immagine". Ovvero, a partire dal *cluster* selezionato, laddove abbiamo rilevato la presenza di metafore visuali (*image metaphors*)⁹ nel co-testo limitrofo, abbiamo mantenuto l'intorno di testo considerato esteso quanto una scena in movimento compiuta (tradotta in immagini filmiche, il gruppo di singoli *shots* visivi che andassero a completare la scena fino alla prossima

⁹ Quanto alle *image metaphors* selezionate, ci teniamo a precisare che non abbiamo operato una distinzione sostanziale tra metafora e metonimia. In linea con Lakoff, consideriamo la metonimia, tradizionalmente considerata come antitetica rispetto alla metafora, inclusa nella metafora, o un caso specifico di metafora. La distinzione sarebbe da limitarsi al *source*, che è esterno alla categoria *target* nel caso della metafora, interno nel caso della metonimia. (Lakoff and Johnson 2003 [1980]: 35-40).

inquadratura). Infatti è la valutazione della scena complessiva¹⁰, a dispetto di piccole discrepanze nella resa dei singoli *shots*, che andremo a valutare per esemplificare le relazioni sopraindicate tra immagine e resa linguistica nel TP/TA.

Per entrambi gli esempi, per quanto riguarda l'immagine sulla quale vogliamo focalizzarci, questa viene rappresentata dalle espressioni riportate in corsivo nel testo: le espressioni linguistiche in corrispondenza dei singoli *shots* visivi saranno così messe in evidenza.

Prima prendiamo in considerazione la creazione dell'immagine in italiano poi la corrispondente resa in inglese. Il nostro punto d'interesse è la resa dell'immagine nel TA rispetto al TP.

5.1 Esempio 1

Passiamo a un primo esempio pratico in cui si trova sia nel TP che nel TA la stessa immagine e la stessa resa linguistica.

L'espansione di una delle concordanze de "i suoi occhi" ci porta al seguente estratto, il cui contesto presenta Agnese, la ragazza ricca e orfana, il cui padre fu assistito fino alla morte dal prete Paulo. In questo estratto Agnese riceve il dono di frutta portato dalla madre per conto di Paulo e riconosce nel dono un pegno di amore e la madre si rende conto per la prima volta dell'interesse del figlio per la giovane.

Esempio 1

<p>Ed anche quando appare tutta, nella luce della stanza, la sua persona piccola e sottile ha qualche cosa di sfuggente, di sospettoso. <i>I suoi occhi</i> grandi, foschi, <i>fissano subito</i> il cestino della frutta depresso sulla tavola, poi <i>avvolgono</i> con uno sguardo profondo la donna che sta ad aspettare, e un <i>sorriso rapido</i>, che è di gioia ma anche di derisione, <i>le illumina la bocca</i> triste e sensuale.</p>	<p>And even when she came close and stood in the full light of the room there was about her small slender figure something evanescent, doubtful. <i>Her large dark eyes fell instantly</i> on the basket of fruit standing on the table, then <i>turned with a searching look</i> upon the woman who stood waiting, and <i>a swift smile</i>, half joy, half contempt, <i>passed over</i> the sad and sensual curves of <i>her lips</i>.</p>
--	--

¹⁰ Per le nozioni di "shot" e "scena" facciamo riferimento a Giannetti (1990), rispettivamente alle pagine: 8-10 e 38-39.

E il primo dubbio della madre, ella ancora non sa perché, nasce in quel momento.	And in that moment, though she knew not how or why, the first suspicion stirred in the mother's heart.
--	--

Nel TP, l'immagine sembra più fissa ("fissano") che nel TA "fell", che risulta più metaforizzato e di maggiore impatto visivo, più immediatamente dinamico e inoltre presiede a un tipo di azione volontario vs. accidentale/coincidentale.

Nel TA possibili alternative a "fell", che risulta un movimento più involontario di fissare, potrebbero essere "gaze/stare", ma "immediately" difficilmente colloca con un'azione statica come "gaze/stare", mentre "she looked" non avrebbe reso il movimento rapido presente nel TP che rappresenta l'inizio della scena, e non contiene "eyes", la parte del corpo tipico delle scritte di Deledda. La resa del TA è ancora più dinamica del TP con "fell".

D'altro canto l'insolita collocazione di fissare con "subito" ("fissano subito"), nel TP fa emergere come l'immagine evocata fosse in effetti dinamica anche nel TP. Quindi possiamo concludere che anche l'azione nel TP nel complesso della scena dà l'idea di movimento dinamico continuo: "fissano subito [...] poi avvolgono [...] e un sorriso rapido [...] illuminano".

Tuttavia, nel seguito della scena nel TA, gli occhi riguadagnano autonomia e l'azione nel complesso da accidentale, come sembrava in un primo momento, risulta come nel TP deliberata (si veda "turned with a searching look"). Quindi l'immagine complessiva e il suo effetto nel TP viene riconquistata nel TA: "fell [...] then turned with a searching look [...] a swift smile [...] passed over".

In sostanza questo esempio rappresenta un caso in cui l'*Image Rendering* è quindi sostanzialmente analogo a livello di scena generale, a parte qualche differenza nei singoli *shots*. Anche la resa linguistica è in generale equipollente.

In sintesi, per riassumere quanto detto sull'esempio 1, abbiamo visto inizialmente una maggiore proiezione dell'immagine a livello del singolo *shot* nel TA grazie alla metafora "fell". Inoltre il maggiore dinamismo dell'immagine pittorica evocata nel TA risulta solo apparente, perché grazie alla insolita collocazione di "fissare" con "subito", anche la versione del TP risulta dinamica.

A livello di resa linguistica, abbiamo visto una maggiore esplicitazione dei processi mentali nel TA (azione volontaria vs accidentale), solo apparente alla luce degli effetti pragmatici delle suddette espressioni nei due testi e domini linguistico-culturali. Infatti, si

assiste ad un generale ribilanciamento tra TP e TA nell'immagine generale o scena complessiva. Quindi a livello di *Image Rendering* abbiamo la stessa immagine evocata in generale, nonostante qualche differenza a livello dei singoli *shots*. E anche la resa linguistica risulta nel complesso corrispondente tra TP e TA.

Passiamo ora al secondo esempio per vedere cosa succede in termini di resa linguistica quando l'immagine evocata dai due testi (TP e TA) è invece diversa.

5.2 Esempio 2

In questo esempio, il TP e il TA proiettano un'immagine diversa. Qui Paulo vide la 'donna perduta' Maria Paska seduta davanti a casa e soffre sensi di colpa perché attratto da lei.

Esempio 2

<p>D'un tratto, mentre si sollevava sulla punta dei piedi per staccare infantilmente una perla di resina da un mandorlo, vide nel vicolo di là della muriccia <i>due occhi verdognoli dalla pupilla lunga</i> che lo fissavano. Sembravano gli occhi di un gatto; e tutta la <i>persona</i> della donna, <i>vestita di grigio</i>, seduta <i>aggomitolata</i> sullo scalino di una porticina nera in fondo al vicolo, aveva <i>qualche cosa di felino</i>.</p> <p>La <i>rivedeva ancora</i>, nitidamente, davanti a sé: gli sembrava di avere ancora tra il pollice e l'indice la goccia molle della resina, mentre <i>i suoi occhi affascinati</i> non potevano staccarsi da quelli di lei. E sopra la porticina <i>rivedeva</i> una piccola finestra circondata di una striscia bianca, con una piccola croce sopra.</p>	<p>Just as he was standing on tiptoe childishly to pick a drop of resin off an almond tree, he suddenly saw a pair of large <i>greenish eyes fixed</i> upon him from the lane on the other side of the garden wall. <i>They looked like the eyes of a cat</i>, and the whole <i>personality</i> of the woman, who was sitting <i>crouched upon</i> the steps of a dark doorway at the end of the lane, had something <i>feline</i> about it.</p> <p>He could <i>conjure up her image again</i> so clearly that he even felt as if he still held the drop of soft resin between his finger and thumb, whilst <i>his fascinated eyes</i> could not withdraw themselves from hers! And over the doorway he <i>remembered</i> a little window surrounded by a white line with a small cross over it.</p>
--	--

Partendo sempre dalla concordanza di "i suoi occhi" per quanto riguarda l'immagine sulla quale vogliamo focalizzarci, il nostro punto di interesse è, come nel primo esempio, la resa dell'immagine nel TA rispetto al TP, ed in particolare come viene vista Maria dal punto di

vista visivo e psicologico di Paulo, con evidenti richiami all'immagine di un gatto (la 'gattificazione' di Maria).

Nel TP, come nel TA, la 'gattificazione' di Maria viene esplicitata con analogo espressione linguistica: "sembravano gli occhi di un gatto" / "they looked like the eyes of a cat". Nel TP risulta anticipata ed enfatizzata dall'immagine che la rende: "dalla pupilla lunga". L'aspetto felino, nel TA viene attribuito alla "persona", che diventa "personality" nel TA. Nel TP viene favorito il focus sull'apparenza visiva, rispetto al focus sull'aspetto psicologico della resa in TA, come evidente anche in "vestita di grigio" (omesso nel TA), seguito da "aveva qualcosa di felino" che invece è uguale nel TA "had something feline". Nel TP troviamo più elementi visivi che richiamano l'immagine del gatto e quindi una maggiore visualizzazione della scena. Nel TA invece troviamo una maggiore esplicitazione dei processi mentali: "he could conjure up her image again" che corrispondono a ciò che invece nel TP viene visualizzato ("rivedeva"). Questo porta ad una demetaforizzazione ("rivedeva" vs. "remembered") ovvero perdita del visivo tra TP e TA.

In sintesi, partendo da "i suoi occhi", come centro deittico della visione (che si svolge prima e dopo l'azione), abbiamo visto come nell'intorno de "i suoi occhi" si vanno a collocare memorie visive più emozionalmente cariche. A livello di *Image Rendering*, abbiamo una resa leggermente diversa del gatto nel TP rispetto al TA, oltre ad alcune differenze nella resa linguistica: più visività nel TP e più focus sui processi mentali e stati psicologici dal punto di vista ("occhi") di Paulo che vengono esplicitati nel TA con eventuale demetaforizzazione.

Conclusioni

A partire dalle considerazioni della critica sulla visività ne *La madre* di Grazia Deledda e da una ipotesi che vede il punto di vista degli occhi come specchio dell'anima, con l'utilizzo del nostro unico approccio metodologico CS&IR, abbiamo osservato che il *cluster* predominante "i suoi occhi" risulti essere il centro deittico della visione. Usando la metafora visiva come strumento – *Image Rendering* – abbiamo constatato come prima e dopo "i suoi occhi" si concentri infatti una memoria visiva emozionalmente carica.

CS&IR ha quindi contribuito ad analizzare la traduzione offerta mettendo in luce differenze ed omogeneità tra TP e TA a livello sia di immagine (metafora concettuale visiva) che di resa linguistica, con particolare attenzione alla valutazione dell'omogeneità di impatto

emozionale dei due testi ed effetti pragmatici sul lettore. Con questi due esempi ci siamo limitati a illustrare il nostro metodo CS&IR per analizzare le scelte traduttive.

Il metodo CS&IR può essere utilizzato infatti in due modi: come strumento di analisi e descrizione di una traduzione esistente, come negli esempi analizzati qui, oppure come strumento per assistere le scelte traduttive. Più precisamente, nel primo caso, o di utilizzo descrittivo di CS&IR come strumento di analisi per valutare una traduzione esistente, si opera come segue. Partendo dall'estrazione parole/*cluster* chiave nel TP, si procede ad una lettura attenta del TP attorno a queste parole/*cluster*, si passa poi all'identificazione delle immagini rese nel TP e ci si focalizza sulla resa linguistica nel TP. Poi si mettono TP e TA a confronto in termini di immagini e resa linguistica e si commenta il rapporto tra queste.

Invece per utilizzare CS&IR in classe come strumento pratico per assistere le scelte traduttive, si estraggono le parole/*cluster* chiave dal TP, si procede a una lettura attenta attorno a queste parole/*cluster* chiave, si effettua l'identificazione delle immagini rese e ci si focalizza sulla resa linguistica. Da qui possono emergere proposte di *Image Rendering* e discussione delle alternative di traduzione per il TA.

Per concludere, possiamo dire che il nostro metodo CS&IR offre una promettente direzione per l'analisi e la produzione di traduzioni in prospettiva interlinguistica e interculturale. CS&IR è sia una modalità di analisi della traduzione sia uno strumento per assistere le scelte traduttive.

Bibliografia

- Bosseaux, C. (2007) *How does it feel? Point of view in translation*, Amsterdam/NY: Rodopi.
- Čermáková, A., Fárová, L. (2010) "Keywords in Harry Potter and their Czech and Finnish Translation Equivalents", in F. Čermák, A. Klégr and P. Corness (eds), *InterCorp: Exploring a Multilingual Corpus. Studie z korpusové lingvistiky*, svazek 13, Praha: NLN, 177-188.
- Ferrari, F. (2007) "Metaphor at Work in the Analysis of Political Discourse. Investigating a 'Preventive War' Persuasion Strategy", *Discourse & Society* 18 (5), 603 -625.
- Ferrari, F. (2007) "G. W. Bush's Public Speeches to the Nation: Exploiting Emotion in Persuasion", in N. Fairclough, G. Cortese and P. Ardizzone (eds), *Discourse and Contemporary Social Change Linguistic Insights* 54, Berna: Peter Lang, 381- 404.

- Ferrari, F. (2013) *Non solo metafore. (De)costruzione della strategia persuasive di G. W. Bush Jr*, Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Giannetti, L. (1990) *Understanding Movies*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ho, Y. (2011) *Corpus Stylistics in Principles and Practice. A Stylistics Exploration of John Fowles' The Magus*, London: Continuum.
- Johnson, J.H. (2009) "Towards an Identification of the Authorial Style of Grazia Deledda. A Corpus-Assisted Study", Occasional Papers dei Quaderni del CeSLiC published online: <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00002678/>
- Johnson, J.H. (2010) "A Corpus-Assisted Study of *parere/sembrare* in Grazia Deledda's *Canne al vento* and *La madre*. Constructing Point of View in the Source Texts and their English Translations", in J. Douthwaite and K. Wales (eds), *Stylistics and Co. (unlimited) – the Range, Methods and Applications of Stylistics, Textus 1*, 283-302.
- Johnson, J.H. (2011) "The Use of Deictic Reference in Identifying Point of View in Grazia Deledda's *Canne al vento* and its Translation into English", *Target 23* (1), 62-76.
- Johnson, J. H. (2014) "'...like reeds in the wind'. Exploring Simile in the English Translations of Grazia Deledda Using Corpus Stylistics", in D.R. Miller e E. Monti (eds), *Tradurre Figure/ Translating Figurative Language*, Bologna: Bononia University Press, 227-239.
- Johnson, J. H. (2016) "A Comparable Comparison? A Corpus Stylistics Analysis of the Italian Translation of Julian Barnes' *Il Senso di una fine* and the original text *The Sense of an Ending*", *Language and Literature*, 25 (1) 38-53.
- Kövecses, Z. (1990) *Emotion Concepts*, New York: Springer-Verlag.
- Lakoff, G. (1993) "The Contemporary Theory of Metaphor", in A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 2nd edition, 202-251.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2003 [1980]) *Metaphors We Live By*, Chicago: Chicago University Press.
- Mahlberg, M. (2009) "Corpus Stylistics and the Pickwickian Watering-Pot", in P. Baker (ed.), *Contemporary Corpus Linguistics*, London: Continuum, 47-63.
- Mahlberg, M. (2007) "Corpora and Translation Studies: Textual Functions of Lexis in *Bleak House* and in a Translation of the Novel into German", in M. Gatto, G. Todisco (eds), *Translation. The State of the Art/ La traduzione. Lo stato dell'arte*, Ravenna: Longo, 115-135.
- Massaiu, M. (1972) *La Sardegna di Grazia Deledda*, Milano: CELUC.

- Miccinesi, M. (1975) *Grazia Deledda*, Firenze: La Nuova Italia.
- Newmark, P. (1981) *Approaches to Translation*, Oxford: Pergamon Press.
- Newmark, P. (1991) *About Translation*, London: Prentice Hall.
- Nida, E.A. (1964) *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden: E.J. Brill.
- Pragglejaz Group (2007) "MIP. A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse", *Metaphor & Symbol* 22 (1), 1-39.
- Scrivano, R. (1990) "I topoi del mito nella Deledda", in A. Pellegrino (ed.), *Metafora e biografia nell'opera di Grazia Deledda. Atti di convegno*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 17-30.
- Schäffner, C. (2004) "Metaphor and Translation: Some Implications of a Cognitive Approach", *Journal of Pragmatics* 36, 1253-1269.
- Spinazzola, V. (1941) Prefazione a *La madre* di G. Deledda, Milano: Arnaldo Mondadori Editore.
- Steen, G. (1999) "From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps", in R. W. Gibbs and G. Steen (eds), *Metaphor in Cognitive Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins, 55-77.
- Van den Broeck, R. (1981) "The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor Translation", *Poetics Today* 2 (4), 73-87.
- Van Peer, W. (1989) "Quantitative Studies of Literature: A Critique and an Outlook", *Computers and the Humanities* 23 (4/5), 301-307.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J. (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*, Paris: Didier.
- Wynne, M. (2006) "Stylistics: Corpus Approaches", in K. Brown (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford: Elsevier, 223-226.

Le risorse della letteratura per l'insegnamento della lingua

Simone Giusti

Abstract

Simone Giusti ribadisce la necessità di una visione del fenomeno letterario fondata sull'esperienza della fruizione della letteratura e sugli effetti che essa ha sulle persone. Questo tipo di visione, che si avvale anche delle ricerche condotte negli ultimi in ambito psicologico, pedagogico e sociologico, permette di superare la netta separazione tra didattica della lingua e la didattica della letteratura che ha segnato e condizionato per lungo tempo l'educazione linguistica-letteraria. L'autore propone alcune ipotesi didattiche accomunate dall'idea di usare le opere della letteratura per mobilitare le risorse cognitive ed emotive degli studenti al fine di allenare, tra le altre, anche le competenze linguistiche.

Il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare. Se non avesse ragione, la lettura sarebbe condannata a scomparire nel giro di breve tempo.

(Todorov 2008: 66)

1. L'educazione letteraria come specializzazione dell'educazione linguistica?

Nell'ambito degli studi di didattica della lingua italiana, a cominciare dalla metà degli anni Settanta¹, si è cominciato a parlare in modo esplicito della necessità di scindere l'insegnamento e l'apprendimento della lingua da quello della letteratura.

In un articolo uscito per la prima volta nel 1979 la linguista Cristina Lavinio proponeva una sintesi degli argomenti principali che erano – e ancora oggi permangono – alle fondamenta di questa scissione dell'educazione linguistica dall'educazione letteraria e, più in generale, della lingua dalla letteratura. Secondo Lavinio (1990: 40-41), la separazione sarebbe scaturita da due fondamentali acquisizioni:

- a) da una consapevolezza teorica ormai ampiamente condivisa: non si possono confondere indebitamente i due termini di questo binomio, né si può subordinare il primo al secondo. Anzi, come è stato efficacemente sintetizzato al Convegno Lend di Bologna sulla letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore, “la letteratura è un sistema secondario costruito con materiali di un sistema primario, la lingua” ed “è anche una

¹ Si può prendere come spartiacque, nel contesto italiano, il 1975, anno di uscita delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) allo scopo di definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica. Per una storia dell'educazione linguistica in Italia si rinvia a Lo Duca 2003 e Balboni 2009.

sottoclasse di una categoria più ampia, quella di tutti i messaggi estetici”.

b) dalla constatazione dei risultati negativi derivanti dall'impostazione di questo rapporto nella didattica linguistica tradizionale, in cui il riuscire a “parlare come un libro stampato” e a scrivere adeguandosi il più possibile alle norme del “bello scrivere” è stato a lungo il filtro selettivo che ha espulso dalla scuola la massa dei ragazzi provenienti dalle classi sociali più basse, ancora prevalentemente dialettofone o parlanti, comunque, un tipo di italiano molto diverso da quello libresco e artificioso richiesto a scuola².

La letteratura, considerata fin dall'antichità come corpus di testi da usare come modello per la scrittura, è ormai il simbolo di un approccio didattico superato sul piano pedagogico-politico, perché inadeguato ai bisogni di alfabetizzazione di massa di un paese democratico, e pedagogicamente inadeguato poiché la letteratura dal punto di vista semiotico, secondo la lezione di Lotman (1967) altro non sarebbe che uno dei molti sistemi modellizzanti secondari che, al pari delle altre forme artistiche e in generale della cultura, sono fondati sulla lingua naturale, che rappresenta il sistema modellizzante primario.

Queste acquisizioni, che hanno avuto un impatto notevole almeno sull'impianto normativo della scuola italiana a partire dal 1979, hanno condotto a una rapida emancipazione degli studiosi di linguistica dal consueto legame con le discipline tradizionalmente letterarie, a uno sviluppo anche in ambito italiano della glottodidattica e, inoltre, a una sorta di divisione dei compiti tra l'educazione linguistica, assegnata agli insegnanti della scuola media inferiore e a quelli del primo biennio della scuola superiore, e l'educazione letteraria, che dovrebbe essere introdotta a partire dal primo biennio della scuola superiore e poi essere oggetto specifico di insegnamento nel triennio (Giusti 2014: 41-44). A questa suddivisione, secondo alcuni studiosi, dovrebbe corrispondere una specifica e differenziata formazione degli insegnanti, e, quindi, l'affidamento dell'insegnamento della lingua e quello della letteratura a persone differenti (Lavinio 1979: 46-47), che dovrebbero provvedere rispettivamente all'educazione linguistica e all'educazione letteraria degli studenti. La prima, l'educazione linguistica, avrebbe la funzione di sviluppare le competenze linguistiche degli studenti e si avvale per questo degli approcci e delle tecniche didattiche sviluppate nell'ambito della glottodidattica; la seconda, invece, dovrebbe occuparsi della fruizione dei testi letterari o, più in generale, dell'“educazione dell'immaginario”, ovvero “l'acquisizione di capacità di decodificazione, interpretazione, decostruzione e ricostruzione dei codici e linguaggi dell'immaginario”, secondo quanto affermato ancora alla metà degli anni Ottanta da Remo Ceserani (1986: 166-167). Per quanto si moltiplichino poi le riflessioni sull'argomento, indipendentemente dalle teorie didattiche

²La citazione al punto a) è tratta da un saggio di Dodd (1978: 23). Il convegno del Lend di Bologna a cui si fa riferimento si è svolto nei giorni 17-19 ottobre 1977.

proposte dai diversi studiosi (Giusti 2014: 41-91), è dato per acquisito che tra educazione linguistica e educazione letteraria esiste un rapporto di sequenzialità, secondo cui la seconda altro non sarebbe che un perfezionamento e un'evoluzione della prima (Lavinio 1986; Freddi 2003: 40). L'acquisizione di competenze linguistiche avanzate è considerata un prerequisito fondamentale alla fruizione della letteratura, che dovrebbe essere finalizzata soprattutto allo sviluppo di competenze che alcuni definiscono "letterarie" (Colombo 2001; Tonelli 2013), finalizzate soprattutto al riconoscimento della letterarietà, alla contestualizzazione storica e all'interpretazione³.

Più raro e meno sistematico, almeno nel secolo scorso, è il caso della fruizione di opere della letteratura allo scopo di sviluppare competenze linguistiche. In ambito italiano rimane esemplare il tentativo di Gianni Rodari (1973), che nella sua *Grammatica della fantasia* ha proposto un uso intenzionalmente educativo, esplicitamente finalizzato allo sviluppo della creatività linguistica dei bambini non pienamente alfabetizzati nella scrittura e nella lettura nella lingua d'origine, di processi creativi fondati sull'imitazione, sulla scomposizione e, in generale, sulla fruizione di opere letterarie. Il rifiuto della lezione di Rodari, rimasta sostanzialmente estranea al dibattito sulla didattica della letteratura (Giusti 2014), è sintomatico della forza dell'idea che l'educazione letteraria sia una specializzazione dell'educazione linguistica, e anche di una visione elitaria o "ristretta" (Todorov 2008: 66) della letteratura intesa come "un serbatoio di valori da salvaguardare e da difendere" (Mazzarella 2008: 35). Per uscire dall'impasse e poter individuare nuovi approcci e tecniche didattiche capaci di mettere a frutto le risorse della letteratura nell'educazione linguistica, occorre ripartire da una diversa visione del fenomeno letterario, fondata sull'esperienza della fruizione della letteratura e sugli effetti che essa ha sulle persone.

2. Per una didattica dell'esperienza estetica (con la letteratura)

Il punto di partenza di qualsiasi didattica dovrebbe essere la particolare relazione che si instaura tra un determinato oggetto culturale (per esempio la lingua italiana o inglese, francese, ecc.) e la persona coinvolta in un processo di apprendimento. Quando un insegnante si domanda quale possa essere il ruolo della letteratura nell'apprendimento di una lingua, il ricercatore dovrebbe cercare una risposta nelle possibili interazioni tra la letteratura – intesa in anche

³ Secondo Colombo (2001) sono competenze letterarie: "- competenza di comprensione dei testi, - competenza di analisi dei testi letterari, - competenza di interpretazione, - competenza di contestualizzazione storica".

semplicemente come un corpus di opere scritte – e la persona, e dovrebbe indagare quali effetti esse abbiano sul processo di apprendimento della lingua. Per questo sarebbe opportuno sottoporre a verifica sperimentale ogni eventuale ipotesi di lavoro, che dovrebbe a sua volta essere fondata su un’idea pedagogica prima ancora che su una teoria della letteratura. Sul fronte degli studi di teoria della letteratura, che in questi ultimi anni trovano numerose “convergenze” (Ceserani 2010) con le neuroscienze e con le scienze sociali e psicologiche, è importante tenere presenti soprattutto quei lavori che si interessano all’interazione tra le opere d’arte della letteratura e i loro fruitori, dai quali è possibile trarre indicazioni utili a comprendere gli effetti della fruizione della letteratura e a individuare quelle pratiche che hanno più possibilità di produrre un cambiamento significativo, e intenzionalmente educativo, nelle persone coinvolte nei processi di apprendimento.

In una sua recente ricerca sull’esperienza estetica, il filosofo e teorico della letteratura Jean-Marie Schaeffer (2015) ha sostenuto e argomentato l’idea che l’esperienza estetica fa parte delle modalità di base dell’esperienza comune del mondo e che essa mette a frutto, “mobilità”⁴ il repertorio delle nostre risorse attenzionali⁵, emotive e edoniche, dando loro un’inflexione singolare, poiché frutto della ricombinazione personale dell’attenzione, dell’emozione e del piacere⁶. Schaeffer ne dà conto in *L’expérience esthétique*, libro dal carattere interdisciplinare, dotato di un impianto filosofico e fondato sulle acquisizioni della psicologia cognitiva, delle teorie dell’attenzione, della psicologia delle emozioni e della neuropsicologia degli stati edonici, in cui è possibile reperire alcuni concetti utili a riconfigurare il ruolo della letteratura all’interno dei processi di apprendimento.

Intanto, possiamo cominciare con l’individuare l’esperienza della lettura come fondamento della fruizione della letteratura. È attraverso la lettura, infatti, che le opere che una determinata civiltà considera letterarie possono attivare nelle persone le risorse cognitive ed emotive in modo tale da dare vita a un’esperienza estetica. Con la lettura avviene l’immersione nell’universo presentato dall’opera – il mondo narrato (Jedlowski 2000: 26-41; Jedlowski 2013: 20-22) – e si realizza un’esperienza che è “reale quanto qualsiasi altra esperienza vissuta” (Schaeffer 2015: 20). Durante la lettura – in particolare durante la lettura di un’opera narrativa – avviene una simulazione che il neuroscienziato Vittorio Gallese (2010: 260-261) ha definito “liberata”, poiché all’interno del mondo narrato, in una situazione protetta e a una distanza di

⁴ Nell’originale Schaeffer (2015: 12) usa il verbo “exploite”.

⁵ In francese (Schaeffer 2015: 12) “attentionnelles”, calco dell’aggettivo inglese “attentional”.

⁶ Scrive Schaeffer (2015: 45): “l’expérience esthétique est une expérience humaine de base, et plus précisément une expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitive set émotives comune, mais les infléchissant d’une manière caractéristique, inflexion en laquelle réside sa spécificité «expérientielle»”.

sicurezza, “siamo liberi di amare, odiare, provare terrore”. L’esperienza “mediata” (Jedlowski 2008: 91-105) dalle opere della letteratura e, in generale, dalle storie, è libera e liberatoria, consente di “moltiplicare la vita” (Jedlowski 2013: 22), di allenare l’empatia e di sviluppare l’“immaginazione narrativa” (Nussbaum 2011: 111). Un’esperienza che – esattamente come le esperienze reali (Oatley 2008) – lascia tracce di sé nella memoria, preparando il terreno ad altre esperienze, tracciando piste per comportamenti futuri, aprendo la strada ad altre interpretazioni.

Ovviamente l’esperienza estetica, e in particolare quella della lettura, così concepite non sono necessariamente collegate alla fruizione di opere d’arte. D’altronde, secondo Schaeffer (2015: 44) la nozione di esperienza estetica è logicamente indipendente da quella di opera d’arte: “Un événement ou objet, quel que soit son statut ontologique, sera qualifié d’*esthétique* ici dès lors que son usage est esthétique”⁷. Le opere della letteratura – che molto probabilmente sono state intenzionalmente concepite per far compiere delle esperienze estetiche attraverso la lettura – *possono* mobilitare, attivare e riorientare le risorse cognitive di alcuni determinati lettori, ma possono anche fallire la loro missione e rimanere inerti, inattive. Ed è altrettanto vero che una persona può fare un’esperienza estetica senza ricorrere necessariamente alla fruizione di opere d’arte. Ciò non toglie che le opere letterarie in molti casi siano degli strumenti ben selezionati e collaudati, capaci di ottenere effetti su una grande varietà di lettori in diverse società e epoche storiche. Si tratta, in ambito educativo, di metterne a frutto le potenzialità estetiche. In un altro saggio intitolato *Piccola ecologia degli studi letterari* Schaeffer (2014: 23) si domanda retoricamente se convenga “insegnare la conoscenza della letteratura” o, piuttosto, non sia “più importante attivare prima di qualsiasi altra cosa la scrittura ‘letteraria’, come particolare tipo di accesso alla realtà”. I programmi scolastici francesi sembrano aver scelto chiaramente la prima strada, mentre il senso comune (Todorov 2008: 66) e la fenomenologia dell’esperienza estetica (Schaeffer 2015) suggeriscono di imboccare la seconda. Attivare le opere significa farle interagire con i lettori – gli apprendenti – al fine di mettere in opera alcune risorse cognitive ed emotive comuni, che sono già a disposizione dell’individuo e che nel caso specifico dell’esperienza estetica sono combinate in modo particolare.

Le risorse che sono mobilitate durante l’esperienza estetica sono di tre tipi: risorse attenzionali, risorse emotive e risorse edoniche, che hanno cioè un rapporto con il piacere. Senza entrare nel dettaglio delle spiegazioni e delle argomentazioni fornite da Schaeffer (2015), è importante ribadire che non si tratta di risorse specificamente estetiche ma di risorse comuni

⁷ “Un evento o un oggetto, qualunque sia il suo statuto ontologico, sarà qui definito *estetico* dal momento che il suo uso è estetico”. Mia traduzione.

che sono combinate tra loro in modo particolare. Nel caso dell'attenzione, per esempio, si può dire che le stesse risorse che sono impegnate nei normali processi attenzionali della vita quotidiana possono essere mobilitate con particolari strategie che definiamo estetiche e che sono caratterizzate da un "superinvestimento attenzionale" (Schaeffer 2015: 77) e, soprattutto, dalla "polifonia", cioè dalla possibilità di implicare e di far interagire differenti livelli, strati e modalità di focalizzazione dell'attenzione (Schaeffer 2015: 90-99). Nell'esperienza estetica, inoltre, come può essere qualsiasi esperienza di lettura della narrativa (Levorato 2000), sono sempre implicate le emozioni, sia pure in una forma diversa da quella comune. Nella vita di tutti i giorni, infatti, le emozioni preparano l'azione, mentre nell'esperienza estetica, pur mantenendo intatta la loro forza, non si traducono in comportamenti (Schaeffer 2015: 164). La dimensione emotiva è inseparabile da quella cognitiva, poiché l'emozione è il prodotto di una valutazione cognitiva, anche e non è sempre cosciente (Schaeffer 2015: 140-141). Nel suo lavoro dedicato a *Le emozioni della lettura* Levorato (2000: 194) definisce "piacere della mente" quella particolare forma di interazione tra cognizione ed emozione che si attiva durante la lettura della narrativa, per cui "al variare delle informazioni disponibili elaborate dal sistema cognitivo varia anche lo stato emotivo". È il motivo per cui le informazioni elaborate dal lettore durante la lettura di una narrazione sono più memorabili di quelle immagazzinate attraverso descrizioni o argomentazioni (Levorato 2000: 194).

La lettura di un'opera che una determinata civiltà considera letteraria – per esempio la novella di Tancredi e Ghismonda del *Decameron* di Boccaccio (I novella della IV giornata) – comporta dunque l'impegno di risorse emotive e cognitive da parte della persona coinvolta, la quale esprime, durante la lettura, una valutazione edonica (in termini di piacere/dispiacere) sull'esperienza in corso e, quindi, mantiene la sua attenzione viva sul testo. Si tratta di un'operazione dispendiosa, che comporta l'impiego di energie e che non ha una funzione che vada al di là dell'esperienza in sé, anche se, come ogni lettore comune sa, leggere narrativa comporta di per sé un cambiamento:

La fruizione della narrativa implica una ricapitolazione degli aspetti del Sé significativi, per questo può svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare sé stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà (Levorato 2000: 81).

Leggere letteratura, quindi, è un'operazione non solo dispendiosa, ma anche potenzialmente pericolosa, poiché mette in crisi il rapporto della persona con sé stessa e con la

realtà. Questo almeno è ciò che accade nella vita quotidiana ai lettori che leggono per scelta personale. Nelle istituzioni scolastiche e universitarie, invece, si usano approcci e strumenti didattici che tendono a neutralizzare le opere e non ad attivarle. Le stesse opere, in definitiva, possono essere usate come oggetti di conoscenza, per esempio attraverso l'analisi del testo, oppure come oggetti di esperienza, attraverso una vera e propria "attivazione" che potrebbe avvenire anche semplicemente attraverso "una lettura in comune ben guidata e arricchita dall'insegnante" (Schaeffer 2014: 24).

Per comprendere meglio il processo di interazione tra opera e lettore – e, quindi, in ambito didattico, tra opera e studente – è opportuno ricorrere anche alle acquisizioni della poetica cognitiva (Costa 2014), un approccio di ricerca che si occupa proprio dello studio degli effetti della lettura sul lettore concreto, avvalendosi a sua volta dei metodi e dei risultati della linguistica cognitiva:

[la poetica cognitiva] ritiene che l'analisi non possa ridursi a una descrizione tecnica del testo, ma debba interessarsi anche all'esperienza emotiva prodotta dalla letteratura, al piacere provato dal lettore nel leggere quel testo, ai processi di identificazione e di empatia con i personaggi, agli effetti tangibili dell'opera letteraria sui lettori e sul mondo reale (Costa 2014: 41).

La teoria dei mondi del testo (Werth 1999; Costa 2014: 40-43) è uno dei suoi capisaldi, ed è anche uno strumento prezioso per comprendere i processi fisiologici e psicologici che sono alle fondamenta dell'uso della letteratura nell'apprendimento-insegnamento. I suoi strumenti di analisi sono utili agli insegnanti per capire come semplificare i testi narrativi, come tradurli e trasferirli da un mezzo di comunicazione a un altro (per esempio dal testo scritto alla narrazione orale) conservando la loro potenzialità immaginativa. Secondo questo approccio (Werth 1999, descritto da Costa 2014: 41-42) è innanzitutto necessario tener conto della materialità del libro o, comunque, del supporto usato per fruire l'opera, compresa la voce, nel caso si scelga di far ascoltare il testo⁸, "perfino l'odore del libro" (Costa 2014: 41-42). Occorre inoltre includere nell'analisi, oltre al testo in sé come oggetto linguistico dotato di significato, "la conoscenza, l'esperienza, i ricordi, i sentimenti, le emozioni che il lettore porta dentro l'atto di lettura di quel libro" e quindi, "la relazione testo-lettore" (Costa 2014: 42). In estrema sintesi, dunque, "il lettore non è un elemento addizionale nell'analisi, ma è costitutivo" (Costa 2014: 42).

⁸ Schaeffer (2015: 96) evidenzia la necessità – dal momento in cui si adotta il punto di vista dell'esperienza estetica e non quello dell'opera d'arte – di accettare che la realizzazione acustica di un'opera o l'organizzazione spaziale del testo scritto divengano oggetto di indagine.

3. Insegnare la lingua con la letteratura: alcune ipotesi didattiche

Qui di seguito sono formulate alcune ipotesi didattiche accomunate dall'idea di usare le opere della letteratura per mobilitare le risorse cognitive ed emotive degli studenti al fine di allenare, tra le altre, anche le competenze linguistiche.

3.1 *La lettura ad alta voce*

Per spostare in modo repentino il fuoco dell'attenzione sull'atto concreto della fruizione dell'opera letteraria, e valorizzare innanzitutto gli effetti che essa può avere sulla persona, sarebbe opportuno prestare particolare cura fin dai primi momenti della formazione linguistica alle condizioni ambientali, ai mezzi di trasmissione e ai manufatti usati (voce, impianti audio, libri, tablet, ecc.). Nonostante la formazione del docente di lingua e letteratura non preveda un'attenzione specifica all'uso della voce, quest'ultima gioca un ruolo importante durante la lettura in comune, contribuendo in modo implicito a stipulare quel particolare patto sociale che è alle fondamenta della letteratura. La voce, infatti, implica un ascoltare ed è quindi di per sé, sostiene Zumthor (1984: 30), un fatto sociale:

Radicalmente sociale al pari che individuale, la voce segnala il modo in cui l'uomo si situa nel mondo e rispetto all'altro. Parlare implica infatti un ascoltare [...] è una procedura duplice in cui gli interlocutori ratificano insieme dei presupposti fondati su un'intesa, di solito tacita ma sempre (all'interno di uno stesso ambiente) attiva.

3.2 *Abitare le storie*

Una storia, quando è condivisa da un certo numero di persone, può essere un ideale “ambiente di apprendimento” (Giusti 2011: 101-115) all'interno del quale simulare azioni e comportamenti, fare scelte e quindi acquisire schemi di storie e ampliare il lessico di un determinato campo semantico. La condizione necessaria per riuscire ad abitare le storie – per usare un'altra metafora – è rappresentata dalla capacità di attivarle nella mente di ciascuno studente, aiutandolo a immaginare i personaggi, gli ambienti e le azioni. Allo scopo di guidare lo studente nel suo viaggio testuale è utile tener conto delle lezioni della poetica cognitiva, che mette a disposizione, per esempio, gli strumenti necessari a individuare il funzionamento del testo nella mente del lettore, che quando legge o ascolta una storia è sollecitato a “realizzare una proiezione deittica di sé nel testo” (Costa 2014: 63) e, quindi, a muoversi nel mondo immaginato, spostandosi nello spazio e nel tempo. Essere in grado di indicare il “centro

deittico” del testo (Costa 2014: 64) e, quindi, gli “spostamenti deittici” (Costa 2014: 67), cioè i movimenti mentali del lettore nel testo, è utile a guidare gli studenti in un viaggio significativo.

3.3 Costruire comunità di pratiche narrative

Il sociologo Paolo Jedlowski (2009: 38) definisce comunità narrativa “la comunità posta in essere dal fatto che fra certe persone, con una certa regolarità, circolano certi racconti e certe storie sono messe in comune”. Il concetto è affine a quello, utilizzato nell’ambito della psicologia delle organizzazioni, di comunità di pratiche (Giusti 2011: 52-53). Una comunità di pratiche narrative non si fonderebbe su interessi comuni, su relazioni di vicinato o sulla condivisione di determinati scopi (come potrebbe essere la classe stessa intesa come comunità), quanto semmai sul fatto stesso di praticare in modo collaborativo l’arte della narrazione nelle sue varie forme: lettura silenziosa e ad alta voce, narrazione orale e ascolto degli stessi racconti selezionati dall’insegnante, invenzione e condivisione di storie, visione di film, ecc. Andando periodicamente – ad ogni lezione – ad abitare metaforicamente gli stessi ambienti, i membri della comunità rafforzerebbero le relazioni interpersonali e, inoltre, svilupperebbero una memoria condivisa di personaggi, situazioni, azioni, personaggi, ovvero di parole, di frasi, di schemi di storia, di metafore.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2009) *Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Novara: De Agostini.
- Ceserani, R. (1986) “Come insegnare letteratura”, in O. Cecchi, E. Ghidetti (eds) *Fare storia della letteratura*, Roma: Editori Riuniti, 153-171.
- Ceserani, R. (2010) *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano: Bruno Mondadori.
- Colombo, A. (2001) “Italiano: educazione linguistica e letteraria”, in A. Colombo, R. D’Alfonso, M. Pinotti (eds), *Curricoli per la scuola dell’autonomia*, Firenze: La Nuova Italia, 43-70.
- Costa, S. (2014) *Introduzione alla poetica cognitiva*, Roma: Aracne.
- Dodd, W. (1978) “Per una definizione di letteratura”, in *La letteratura di lingua straniera nella Secondaria Superiore. Atti del Convegno Lend di Bologna (17-19 ottobre 1977)*, Bologna: Zanichelli, 22-29.

- Freddi, G. (2003) *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano: Ghisetti e Corvi.
- Gallese, V. (2010) “Corpo e azione nell’esperienza estetica. Una prospettiva neuro scientifica”, in U. Morelli (ed.), *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Torino: Allemandi, 245-262.
- Giusti, S. (2011) *Insegnare con la letteratura*, Bologna: Zanichelli.
- Giusti, S. (2013) “L’esperienza della lettura” in S. Giusti, F. Batini (eds), *Imparare dalla lettura*, Torino: Loescher, 7-17.
- Giusti, S. (2014) *Per una didattica della letteratura*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Jedlowski, P. (2000) *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski, P. (2008) *Il sapere dell’esperienza. Fra l’abitudine e il dubbio*, Roma: Carocci.
- Jedlowski, P. (2009) *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d’Europa*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Jedlowski, P. (2013) “Il piacere del racconto”, in S. Giusti, F. Batini (eds), *Imparare dalla lettura*, Torino: Loescher, 19-28.
- Lavinio, C. (1979) “Educazione linguistica e testo letterario”, *Riforma della scuola* 6, 44-49, poi in Lavinio (1990: 39-55).
- Lavinio, C. (1986) “Per una educazione linguistica e letteraria nella scuola superiore”, in L. Coveri (ed.), *Insegnare letteratura nella scuola dell’obbligo*, Firenze: La Nuova Italia, 120-124.
- Lavinio, C. (1990) *Teoria e didattica dei testi*, Firenze: La Nuova Italia.
- Lavorato, M.C. (2000) *Le emozioni della lettura*, Bologna: Il Mulino.
- Lo Duca, M.G. (2003) *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma: Carocci.
- Lotman, J.M. (1967) “Tesi sull’arte come sistema secondario di modellizzazione”, in J.M. Lotman, B.A. Uspenskij, *Semiotica e cultura*, Milano/Napoli: Ricciardi Editore, 3-27 [ed. originale “Tezisy k probleme «Iskusstvo v rjadu modelirujuščich sistem»”, in *Trudy po znakovim sistemam* III, Tartu, 1967, 325-367].
- Mazzarella, A. (2008) *La grande rete della scrittura. La letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Nussbaum, M. (2011) *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. di R. Falcioni, Bologna: Il Mulino [ed. originale *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton: Princeton University Press, 2010].

- Oatley, K. (2008) "The mind's flight simulator", *The Psychologist* 21, 1030-1033.
- Rodari, G. (1973) *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino: Einaudi.
- Schaeffer, J.M. (2014) *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, trad. it. di M. Cavarretta, Torino: Loescher [ed. originale *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Paris: Marchaisse, 2011].
- Schaeffer, J.M. (2015) *L'expérience esthétique*, Paris: Gallimard.
- Tonelli, N. (2013) "Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze", in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, Torino: Loescher, 13-21.
- Todorov, T. (2008) *La letteratura in pericolo*, trad. it. di E. Lana, Milano: Garzanti [ed. originale *La littérature en péril*, Paris: Flammarion, 2007].
- Werth, P.N. (1999) *Text Worlds: Representing conceptual space in discourse*, Harlow: Longman.
- Zumthor, P. (1984) *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, trad. it. di C. Di Girolamo, Bologna: Il Mulino [ed. originale *Introduction à la poésie orale*, Paris: Editions du Seuil, 1983].

Le parole e le memorie. Per una didattica della traduzione attraverso il testo letterario

Barbara Ivančić

Abstract

Il contributo di Barbara Ivančić prende le mosse dall'idea che le parole racchiudano storie e memorie di cui i testi letterari si nutrono, e che dunque l'esperienza del testo letterario rappresenti un viaggio attraverso la memoria delle parole. Il contributo affronta quest'aspetto dal punto di vista della didattica della traduzione, portando a esempio una prova di traduzione proposta agli studenti dei Corsi di Studio magistrali "Lingua, società e comunicazione" e "Letterature moderne, comparate e postcoloniali" dell'Università di Bologna nell'ambito del Seminario di traduzione dal tedesco in italiano.

1. La diversità quale tratto costitutivo della lingua e della letteratura

“In jeder Sprache sitzen andere Augen”, ‘In ogni lingua dimorano altri occhi’, scrive la scrittrice tedesca Herta Müller, premio Nobel per la letteratura nel 2009, alludendo con questa frase, che fa da titolo a un suo saggio (vedi Müller 2009)¹, ad un'esperienza che molti conoscono e condividono pur senza necessariamente darle un nome. Spesso, infatti, si ha la sensazione che certe cose si possano dire solo in una determinata lingua e che esprimendole in un'altra, qualcosa cambi o forse anche si perda inevitabilmente. Nel testo citato, Herta Müller, che è cresciuta nella minoranza linguistica tedesca del Banato rumeno, descrive questo fenomeno attingendo alla propria biografia linguistica. Il soffiare e il placarsi del vento, per esempio, cambiano dal tedesco al rumeno, come anche dal dialetto tedesco del suo villaggio al tedesco standard che impara a scuola:

Im Dialekt des banatschwäbischen Dorfes, in dem ich aufgewachsen bin, sagte man: Der Wind GEHT. Im Hochdeutschen, das man in der Schule sprach, sagte man: Der Wind WEHT. Und das klang für mich als Siebenjährige, als würde er sich wehtun. Und im Rumänischen, das ich damals in der Schule zu lernen begann, sagte man: Der Wind SCHLÄGT, *vîntul bate*. Das klang damals, als würde er anderen wehtun. Und genauso unterschiedlich wie das Wehen ist das Aufhören des Windes. Auf Deutsch heißt es: Der Wind hat sich GELEGT. Auf Rumänisch aber: □ Der Wind ist STEHEN GEBLIEBEN, *vîntul a stat*. Dieses Beispiel vom Wind ist nur eines von den ständig verschiedenen Bildern, die zwischen zwei Sprachen für ein und dieselbe Tatsache stehen. Zwischen allen Sprachen tun sich Bilder auf. Jeder Satz ist ein von seinen Sprechern so und nicht anders

¹ La traduzione italiana è di Fabrizio Cambi; v. Müller tr. it. 2010.

geformter Blick auf die Dinge. Jede Sprache sieht die Welt anders an, hat ihr gesamtes Vokabular durch diese andere Sicht anders gefunden – ja sogar anders eingefädelt ins Netz seiner Grammatik². (Müller 2009: 24)

I cambiamenti che l'autrice descrive e che altrove nel testo chiama "Verwandlungen", 'trasformazioni' (Müller 2009: 26), li conosce bene anche chi non parla una lingua straniera, perché la questione riguarda tanto il passaggio da una lingua a un'altra quanto quello da una varietà ad un'altra all'interno dello stesso sistema linguistico, per esempio, dal dialetto alla lingua standard (o viceversa), come emerge nello stesso brano di Müller. È da questa percezione delle inevitabili trasformazioni che il passaggio intra- e interlinguistico implica che deriva l'idea di intraducibilità, che spesso si ritrova nelle riflessioni sul tradurre e che fa parte del sentire comune anche a prescindere da questioni traduttologiche. L'immagine che Herta Müller suggerisce ci fa vedere la questione non tanto in termini di intraducibilità quanto piuttosto in termini di sguardi, di prospettive diverse che ogni lingua apre sul mondo, proprio in virtù di quegli occhi che in essa abitano. Quello che cambia, nel passare da una varietà linguistica ad un'altra, è quindi la nostra visione del mondo e la lettura che ne diamo. Cambia, insomma, la nostra *Weltansicht* o *Weltanschauung*, si direbbe con parole tedesche che – curiosa coincidenza – hanno esse stesse fama di essere intraducibili.

Non sono idee nuove nella storia del pensiero linguistico; di *Weltansichten*, 'visioni del mondo', parlava già nella prima metà dell'Ottocento il filosofo Wilhelm von Humboldt, mettendo il concetto in relazione con quello di *Fremdheit*, 'diversità', delle lingue (vedi Humboldt (1998 [1836])). L'idea di una sostanziale identità tra lingua e pensiero è poi stata portata a conseguenze estreme nell'ambito del cosiddetto relativismo linguistico, secondo cui la lingua influenzerebbe il pensiero in maniera così decisiva da poter concludere che le strutture mentali differiscano a seconda della lingua parlata. E che, a seconda della lingua, cambi anche lo sguardo sul mondo, tesi quest'ultima che si identifica fundamentalmente nella famosa "ipotesi Sapir-Whorf" (vedi Whorf 1956). In tempi più recenti il linguista tedesco Jürgen

² "Nel dialetto del villaggio si diceva: il vento VA (*geht*). Nel tedesco standard, che si parlava a scuola, si diceva: il vento SOFFIA (*weht*). E per me che avevo sette anni era come si facesse del male (*wehtun*). E in rumeno si diceva: il vento PICCHIA (*schlägt*), *vîntul bate*. Il rumore del movimento si sentiva subito, quando si diceva picchia, e allora il vento non faceva male a se stesso ma agli altri. Come per il soffiare del vento, ci sono differenze anche per quando cessa. In tedesco si dice: il vento si è PLACATO (*gelegt*) – è una formulazione neutra e orizzontale. In rumeno si dice invece: il vento si è FERMATO (*stehengeblieben*), *vîntul a stat*. È una frase rapida e verticale. L'esempio del vento è solo uno dei continui rinvii che avvengono fra le lingue in relazione allo stesso fatto. Quasi con ogni frase si dà uno sguardo diverso sulle cose. Il rumeno vedeva il mondo in modo diverso così come diverse sono le parole in questa lingua. E sono intessute in modo diverso anche nelle strutture grammaticali." (Müller tr. it.: 31-32)

Trabant (1997) riprende il concetto humboldtiano della diversità, definendolo come un aspetto costitutivo della lingua – “konstitutive Fremdheit” (Trabant 1997: 97) –, da cui derivano non solo divergenze strutturali e materiali tra singole lingue, ma anche e soprattutto diversi sguardi sul mondo. Affermare la diversità come tratto costitutivo delle lingue non significa però, in questo caso, aprire la strada a visioni relativiste, e nemmeno a quel senso di rassegnazione, se non addirittura frustrazione, che spesso si insinua in chi impara una lingua straniera³. Al contrario, affermare e riconoscere la diversità appare di vitale importanza per capire la lingua e il mondo:

Es bleibt aber jener *fremde Rest*. Das soll gar nicht geaugnet werde. Dieser Rest muß aber sein, er ist konstitutiv fürs Sprechen überhaupt. Jenes Nichtverstehen ist nämlich der nun einmal nicht wegzuräumende Rest einer lebens- und denknotwendigen Alterität, die nicht nur bemerkenswert gut funktioniert, sondern auch die Grundlage des menschlichen Lebens ist. Es ist der Preis für das Miteinandersein: Wenn die Menschen allein wären, brauchten sie nicht zu sprechen, und wenn keine Differenz zwischen mir und dir wäre, brauchten wir nicht zu kommunizieren. Wir sprechen aber gerade, weil wir nicht allein sind und weil der andere verschieden ist. Deswegen versuchen wir nämlich immer wieder, vom anderen verstanden zu werden und den anderen zu verstehen, d.h. sozusagen die Differenz zu überwinden. Dieser nicht zu endende Versuch ist das Sprechen⁴ (Trabant 1997: 97).

Riprendendo il pensiero finale di questa citazione, si potrebbe dire che anche la letteratura rappresenti un tentativo perenne di afferrare, dire ed affrontare l’alterità, riconoscendola come parte di noi e della nostra esistenza. Partendo da questo presupposto, che fa da fondamento al presente contributo, insegnare la lingua (anche) attraverso il testo letterario appare non solo utile ma necessario, così come, allo stesso tempo, appare utile e necessario insegnare la letteratura attraverso la riflessione linguistica. Le due prospettive si uniscono, a mio parere, perfettamente ed esemplarmente nella traduzione, perché l’atto traduttivo è un continuo mettere in relazione significati, strutture, sguardi e visioni. In altre parole, la traduzione presuppone e nel contempo stimola il confronto con la diversità e l’estraneità cui il testo letterario dà voce per mezzo della lingua e che la lingua, a sua volta, imprime nel testo letterario.

³ Qui Trabant si richiama a Harald Weinrich, un altro linguista tedesco che ha dedicato molti studi all’argomento (v. Weinrich 1988 e 2006).

⁴ “Rimane però sempre quel “residuo di diversità”. Questo è assolutamente innegabile. Ma quel residuo ci deve essere, è una parte costitutiva della comunicazione stessa. Il non-comprendere altro non è, infatti, che il residuo di un’alterità che non si può eliminare perché è necessaria per vivere e per pensare, perché è il fondamento dell’esistenza umana. È il prezzo del vivere comune: se gli esseri umani vivessero in solitudine, non avrebbero bisogno di parlare, e se non ci fossero differenze tra te e me, non avremmo bisogno di comunicare. Ma parliamo proprio perché non siamo soli e perché l’altro è diverso da noi. Per questo cerchiamo continuamente di farci capire dall’altro e di capire l’altro, in altre parole cerchiamo di superare le differenze. Questo tentativo perenne si chiama comunicazione.” Mia traduzione.

Nella didattica della traduzione occorre pertanto sviluppare la sensibilità linguistica che questo confronto richiede. Per esempio, imparando a soffermarsi sulle parole del testo per sentire quello che ci possono raccontare. Nella seconda parte del contributo descrivo un concreto esempio di questo tipo di lavoro, basandomi sulla mia esperienza di insegnamento della traduzione (anche) attraverso l'uso del testo letterario.

2. Ascoltare le parole

Il gesto più comune dinanzi a una parola nuova o di cui comunque non conosciamo il significato è quello di cercarla sul dizionario. Lo facciamo tutti, lo fanno anche gli studenti alle prese con un testo da tradurre. Se però si è alle prese con un testo letterario, di quel gesto così scontato e in molte situazioni salvifico, cominciano a intravedersi anche i limiti. Non sempre, infatti, il traduttore o i traduttori che il dizionario propone ci soddisfano del tutto, anche se non necessariamente riusciamo a spiegarne il motivo.

Susanna Basso, traduttrice italiana di molta letteratura angloamericana – Alice Munro, Ian McEwan, Julian Barnes sono solo alcuni degli autori con cui si è confrontata – descrive efficacemente queste sensazioni nel suo bel libro *Sul tradurre. Esperienze e divagazioni militanti* (vedi Basso 2010):

Il traduttore cerca ovviamente sul dizionario il lemma che non conosce e, forse ancora più spesso, cerca quello che invece conosce, ma che non ha ancora deciso come tradurre. [...] I dizionari svolgevano nella mia prassi la funzione di zattera a cui agganciare momentaneamente un silenzio mentale, nella speranza di trasformarlo, al più presto, in una parola. Mi barricavo a volte fisicamente dietro le loro salde torri di carta. [...] Dal dizionario bilingue passavo al monolingue, all'italiano o ai sinonimi e contrari, per godermi la rassicurazione di quei brevi elenchi di sfumature. [...] Di fatto, smettevo di lavorare per affidare la soluzione ad associazioni lessicali preconfezionate. [...] Com'è facile dimenticarsi che, paradossalmente, nessun dizionario può contenere la parola che cerca il traduttore, ma tuttalpiù talvolta, e quasi per caso, può suggerirla. (Basso 2010: 5-6)

I traduttori letterari sanno bene che le parole racchiudono storie, memorie, suoni e sapori, che prendono vita e forma in un testo letterario e che nessun dizionario può contenere né prevedere in tutte le loro possibili sfumature. Sanno quindi che invece di delegare le proprie scelte lessicali al dizionario, bisogna darsi tempo e ascoltare le parole; bisogna, come scrive Basso più avanti nel testo, imparare “ad aspettare le parole” (Basso 2010: 7).

È questo, a mio parere, uno dei momenti chiave nel processo traduttivo su cui concentrarsi nella didattica della traduzione. Per sperimentare questo tipo di lavoro sulle parole,

propongo agli studenti un esercizio che focalizza l'attenzione sul concetto di significato lessicale, traendo ispirazione dalla rubrica "Vocabolario migrante", che per diversi anni ha fatto parte del programma radiofonico di Rai Radio Tre "Fahrenheit, i libri e le idee"⁵. Come qualcuno ricorderà, quella rubrica invitava ospiti di varia provenienza geografica, linguistica e culturale a pensare a una parola della propria lingua e a presentarla in pochi minuti agli ascoltatori del programma. Ne è nata una sorta di vocabolario cui l'aggettivo migrante calza sia considerando le biografie di molti dei partecipanti, sia alludendo alle parole scelte, i cui significati si spostano nel tempo e nello spazio e variano a seconda di chi le usa e di come vengono usate. Riporto l'esempio della parola tedesca *Ostalgie*, raccontata dalla lessicografa e traduttrice Susanne Kolb⁶ nella puntata del 11.11.2009:

Oggi parliamo di *Ostalgie* perché testimonia della complessità della riunificazione tedesca. La parola *Ostalgie* è stata coniata nel 1992 da un cabarettista di Dresda, Uwe Steimle, noto imitatore di Erich Honecker che ha intitolato così una trasmissione televisiva. E si è diffusa subito, tant'è vero che, già nel '93, la *Gesellschaft für deutsche Sprache*, una sorta di Accademia della Crusca, ha dichiarato *Ostalgie* parola dell'anno.

In tedesco il termine nasce da un gioco di parole tra *Nostalgie* e *Osten*, 'nostalgia per l'Est'. La lingua tedesca possiede varie parole per dare voce al sentimento della nostalgia: c'è la *Sehnsucht*, parola chiave del romanticismo così difficile da trasportare in altre lingue, che esprime la ricerca di un desiderio inappagabile, lo struggimento per una persona o per qualcosa di distante, di irraggiungibile di cui si sente dolorosamente la mancanza, la dipendenza, la *Sucht*. Poi abbiamo la parola *Nostalgie*, dal greco *nostos* (ritorno, ritorno a casa) e *algos* (dolore) che descrive lo stato d'animo di chi cerca di riappropriarsi del passato, rivivere il tempo perduto. Infine c'è una particolare forma di nostalgia, *das Heimweh*, la nostalgia di casa. In questo senso la *Ostalgie* è *Heimweh nach dem Osten*, la nostalgia della patria e dell'identità perduta. Questo sentimento è andato diffondendosi in una parte della popolazione orientale, soprattutto tra coloro che sono rimasti delusi dalla riunificazione. Parliamo di nostalgia per alcuni aspetti di quel modello politico e socioeconomico che, certo, era espressione di un regime dittatoriale, ma garantiva un posto di lavoro e sicurezza sociale a tutti. Una nostalgia che si rivela nell'attaccamento a certi oggetti della vita quotidiana come la *Trabant*, affettuosamente chiamata *Trabi*, l'*Ampelmännchen*, l'omino del semaforo pedonale, la *Club-Cola*, lo spumante *Rotkäppchensekt* e le sigarette *Cabinett*.

I miei connazionali con la loro proverbiale passione per le parole composte – Mark Twain le ha definite "processioni alfabetiche" – non si sono fermati alla semplice parola *Ostalgie*, ma la famiglia lessicale si è ben presto allargata a *Ostalgieferien*, *Ostalgieparty*, *Ostalgietour*, *Ostalgiewelle*. Da un lato quindi una deleteria idealizzazione del passato con eccessi di sentimentalismo. Dall'altro voci di intellettuali e scrittori come Ingo Schulze che, senza pathos, racconta come si viveva in quel mondo e dichiara di non rimpiangere la fine dell'Est, bensì il tramonto dell'Occidente dal volto umano.

In Italia la parola *ostalgia* è approdata in un momento ben preciso. Negli anni '90, quando stavamo lavorando alla prima edizione del *Dizionario di Tedesco* e si cominciava a sentir parlare di *Ostalgie* in Germania, era difficile immaginare una traduzione perché tutt'al più si trovava la parola *Ostalgie* citata tra virgolette in qualche corrispondenza dalla Germania.

⁵ Si veda http://www.radio.rai.it/radio3/fahrenheit/puntate.cfm?Q_TIP_ID=1309#; Archivio: 29.09.2008 – 21/01/2011.

⁶ Ringrazio Susanne Kolb per avermi messo a disposizione il testo di quell'intervento.

Le cose cambiarono all'improvviso quando, nel 2003, uscì *Goodbye Lenin* del regista Wolfgang Becker portando alla ribalta il fenomeno anche in Italia. Chi ha visto il film, sa bene che la protagonista di *Goodbye Lenin* è un esempio lampante in chiave tragico-comica di *Ostalgie*. Da quel momento in poi registrammo, nella stampa italiana, un fiorire della parola *ostalgie*, per cui abbiamo potuto accoglierla come traduzione nella seconda edizione.

Un'iniziativa per molti versi simile è stata promossa dal Festival della Letteratura di Mantova, che da diversi anni chiede alle scrittrici e agli scrittori che partecipano alla manifestazione di raccontare una parola per loro significativa: raccontare non spiegare, come viene sottolineato nel testo di presentazione del progetto⁷. Antonio Moresco ha scelto, per esempio, la parola *sbrego* e l'ha raccontata così:

Che razza di parola è questa, che su certi dizionari della lingua italiana c'è e su altri non c'è? Da dove viene? Da dove vengono le parole? Da dove vengono i nomi? Da dove vengono le persone che li portano? E anch'io - che mi chiamo Moresco - da dove vengo? Le parole, come gli uomini, gli animali e i vegetali, saltano gli steccati, le frontiere, le lingue, anche loro in cerca di fortuna e salvezza. *Sbrego* è una parola-azione che vuole dire strappo, squarcio, lacerazione. È una parola dal suono onomatopeico e aspro che viene da lontano, dal longobardo *brehhan* o *brehan*, che vuole dire rompere, dal proto-germanico *brekanq*, che viene a sua volta dal proto-indoeuropeo *bhrag*, ma di cui si trova anche un'eco nell'antico basso francone *brekka*, nel francese *brèche* (breccia), nello spagnolo *brecha*, nell'inglese *to break* (rompere, spezzare), ecc... È una parola europea e, prima ancora, indoeuropea. Perché anche l'Europa è uno sbrego. Perché anche la vita è uno sbrego. Perché anche la letteratura è uno sbrego, una lacerazione, e quindi anche una cruna, un passaggio, e se non è questo, è ben poca cosa, non varrebbe la pena di dedicarci il tempo nella nostra breve vita.

Traendo spunto da questi esempi, ai miei studenti chiedo di fare altrettanto: di raccontare, e non solo spiegare, una parola della propria lingua. Tra i molti racconti che ho raccolto nel corso degli anni ne cito due, entrambi provenienti dal seminario di Traduzione tenuto nel Corso di Studi "Lingua, società e comunicazione" dell'Università di Bologna, rispettivamente negli anni accademici 2014/15 e 2016/2017⁸:

cioè

La parola che ho scelto è una parola italiana molto usata nel linguaggio comune: cioè. Capita spesso di incontrare questa parola nella lingua parlata, ma anche in quella scritta. A scuola insegnano, se ben ricordo, che si tratta di una congiunzione esplicativa, che serve a chiarire un concetto introdotto nella frase precedente. Trovo tuttavia che ci sia una sorta di incongruenza tra il suo significato di partenza e il modo in cui viene usata nel parlato. Personalmente mi accade spesso di accorgermi che sto usando la parola "cioè" per esprimere il contrario di ciò che la parola esprime tradizionalmente. Questa espressione

⁷ Si veda <http://www.festivaletteratura.it/it/vocabolario-europeo-progetto>. Da qui si accede a tutti i lemmi raccolti a partire dal 2008.

⁸ Ringrazio le due studentesse per avermi messo a disposizione il proprio testo. Riporto solo il nome della seconda perché nel primo caso l'esercizio era stato svolto in maniera anonima.

viene da me spesso utilizzata per ammettere di non essere in grado di spiegare una cosa o di non sapere cosa dire in una determinata situazione. Mi capita dunque spesso di pronunciare frasi come “Sì, cioè, non so se mi spiego”, oppure “Cioè, non so come dire”. Ecco che nella lingua d’uso una parola può dunque arrivare ad assumere un significato esattamente opposto a quello di partenza. Cioè, almeno credo.

caffè di Rossana D’Amico

La parola *caffè* definisce una bevanda. Eppure, se ci penso, se la scrivo, la mia mente evoca tante cose che hanno solo a marginalmente a che fare con una sostanza scura in una tazzina. *Caffè* è poesia, è un rito, una filosofia.

È l’abitudinaria, ma mai banale, operazione di mettere nella moka la giusta quantità di acqua e di caffè (senza pressarlo con il cucchiaino, per carità!).

È il gorgoglio della moka (meglio conosciuta come *macchinetta*) mentre il caffè sale.

È l’ineguagliabile odore che ci inebria, infondendoci un’allegra energia dopo che il caffè è uscito. (*Il caffè “sale”? È “uscito”? Ma intendi dire “è pronto”?*, direbbero a questo punto i miei “amici del Nord”)

È lo sguardo di rassegnata (ed anche un po’ impietosita) disapprovazione che rivolgiamo al commesso di *Starbucks* quando ci consegna un tazzone con una brodaglia nera dopo che abbiamo chiesto un *espresso*.

È la regola dei tre secondi: se lo zucchero rimane a galla almeno tre secondi prima di sprofondare, allora il caffè è buono, altrimenti è *’na ciofèca* (che, com’è intuibile, è un giudizio piuttosto negativo).

È il paradossale senso di colpa che ti porta a giustificarti quando ne rifiuti uno. *Ne ho presi già troppi*, spesso non è considerata una giustificazione valida.

È il gesto d’amore più semplice e più bello, quello di chi ti dice: *Buongiorno, ti ho preparato la macchinetta. Devi solo metterla sul fuoco!*

Mi viene in mente una ninna-nanna che ascoltavo da bambina, che alla fine diceva:

Sette le scodelle sulla tavola del re/

Dentro cosa c’è?/

Solo un chicco di caffè!

Chissà se chi l’ha scritta lo sapeva che, con una sola parola, stava mettendo in musica un intero mondo!

Ciò che emerge attraverso questo tipo di approccio alle parole è la complessità di quello che comunemente chiamiamo il significato di una parola. Come scrive Günter Wohlfart: “Jedes Wort ist in seiner wesenhaften Mehrdeutigkeit [...] ein Palimpsest, erzählt, meist unbemerkt und in aller Stille, zwischen seinen Silben eine kleine Geschichte, *petites mémoires involontaires*.”⁹ (Wohlfart 1995: 114) Piccole storie, proprio come quelle qui raccontate. Se poi le parole sono parte di un testo letterario, ascoltarle, scavare tra quelle che Gian Luigi Beccaria chiama le “pieghe delle parole” (vedi Beccaria 2007), diventa ancora più necessario, perché il testo letterario è costruito sulla pluralità semantica. Sviluppando una maggiore attenzione e sensibilità nei confronti di questo aspetto, si può pian piano frenare quella tendenza ad

⁹ “Nella sua sostanziale polisemia [...], ogni parola è un palinsesto, tra le sue sillabe racconta, nella maggior parte dei casi in silenzio e senza che ce ne rendiamo conto, una piccola storia, *petites mémoires involontaires*.” Mia traduzione.

aggrapparsi al primo traduttore che il dizionario offre, con cui molti studenti si avvicinano alla traduzione. E che poco serve quando si traducono testi letterari.

Il secondo esempio tratto dalla mia esperienza didattica verte sulla traduzione del saggio letterario *Deutschsein*, ‘Essere tedeschi’, di Zafer Şenocak, un autore tedesco di origine turca, che in questo testo esplora il concetto di identità a partire dalla propria prospettiva bilingue e biculturale (vedi Şenocak 2011). L’alterità, la pluralità, l’incontro con l’Altro, che è anche, e soprattutto, l’incontro con la lingua dell’Altro, ne sono i temi centrali. Da questo punto di vista il saggio rientra in quel filone di letteratura che si usa definire “interculturale”, nella misura in cui promuove e stimola l’esperienza dell’alterità (vedi Esselborn 2010). Per le tematiche che affronta, *Deutschsein* è inevitabilmente intriso di concetti che affondano le loro radici nella storia e nella cultura tedesca e che dunque risultano difficilmente traducibili. *Heimat* e *Geborgenheit*, per esempio: parole polisemiche che bisogna ascoltare e guardare con molta attenzione, per capire il significato che hanno nell’ambito delle frasi e dei contesti in cui occorrono. Le due parole sono intrinsecamente legate, perché *Heimat* designa un luogo, uno spazio – reale o simbolico – cui si è legati affettivamente e in cui ci si sente a casa, a proprio agio, al riparo, mentre *Geborgenheit* racchiude ed esprime tutte queste sensazioni che la parola *Heimat* evoca. Il concetto di *Heimat* è noto anche a chi il tedesco non lo conosce, complice la serie di film con cui il regista Edgar Reitz ha voluto raccontare la storia del Novecento tedesco, proprio partendo da questo concetto profondamente radicato nella cultura e nella lingua tedesca. Sulla sua intraducibilità si è soffermato lo stesso Reitz in occasione della presentazione italiana dell’ultimo film di questo progetto, *Die andere Heimat* (2014):

“Heimat” è certamente connessa a diversi significati secondari carichi di emotività, spiega il regista. Ecco perché è così difficile da tradurre. Non descrive soltanto il luogo della propria infanzia, ma anche la particolare sensazione che colleghiamo alle nostre origini, la sicurezza e la felicità correlate al senso di identificazione, e nello stesso tempo, la percezione di aver perso tale appartenenza. Suppongo che nelle parole e nei concetti, ed è così in ogni lingua, si rispecchi l’esperienza vissuta da diverse generazioni. (Reitz in Battocletti 2014)

Parlare di *Heimat* significa dunque parlare di appartenenza, di identificazione e riconoscimento, di quel senso di sicurezza, calore e protezione – di *Geborgenheit*, appunto – che un luogo ci può dare. Significa parlare di patria, laddove però questa patria non necessariamente coincide con il luogo in cui si è nati. L’idea che nozioni quali familiarità e affinità, alterità e estraneità, prescindano dall’appartenenza nazionale e dal tratto della territorialità è centrale nel testo di Şenocak. Per questo è fondamentale che le parole che la

veicolano non restringano il campo semantico facendo coincidere *Heimat* con la patria intesa in termini territoriali e nazionali e *Geborgenheit* con un'idea di sicurezza garantita dai confini. Il rischio che ciò accada esiste e la traduzione lo fa percepire in tutta la sua portata. Riporto qui di seguito le prime traduzioni di alcuni passi del testo proposte dagli studenti, sottolineando di volta in volta le parole oggetto della riflessione linguistica e traduttologica:

- a) Deutsch und Türkisch vertragen sich wunderbar, wenn sie eine Heimat haben, ein eigenes Territorium. Heimatlosigkeit beginnt damit, dass Sprachen keine Heimat mehr haben. Das Türkische in Deutschland ist oft heimatlos, so wie die deutsche Sprache bei vielen Türken keine Heimat gefunden hat. (Şenocak 2011: 15)
Le lingue tedesca e turca vanno d'accordo quando hanno un paese d'appartenenza e un proprio territorio. La sensazione di essere senza patria inizia quando le lingue perdono la propria patria. Il turco in Germania è spesso senza patria come anche la lingua tedesca che non ne ha trovata alcuna presso molti turchi.
- b) Bildungspolitikern ist das Sprechen eines akzentfreien und korrekten Deutsch mehr als genug. Für jenen aber, der in Deutschland zu Hause sein möchte, kann das nicht genug sein, denn er sehnt sich nach Heimat, die ihm nur das Sprachgefühl geben kann. (Şenocak 2011: 18)
Per i politici che si occupano di istruzione è già tanto sentir parlare un tedesco corretto e privo di inflessioni, ma questo non può bastare a chi cerca la propria casa in Germania; solo la sensibilità linguistica può placare il desiderio di patria.
- c) Grenzen sind wichtig. Ihre Überwindung gelingt nur, wenn man sie beachtet, wahrnimmt, ernst nimmt und nicht leichtfertig übergeht. So ist es zwischen den Sprachen, aber auch zwischen Menschen, Völkern und Kulturen. Ohne Grenzen gibt es keine Geborgenheit. Aber eine Grenze, die zugleich eine Mauer ist, wird früher oder später aufhören zu existieren. (Şenocak 2011: 15)
I confini sono importanti: si possono superare solo se vengono riconosciuti, rispettati e presi sul serio, e non ignorati con superficialità. È così tra le lingue, ma anche tra esseri umani, popoli e culture. Senza confini non c'è sicurezza. Ma se il confine rappresenta allo stesso tempo un muro, prima o poi cesserà di esistere.

È evidente come in queste proposte traduttive *Heimat* coincida con un luogo ben preciso che si identifica con confini territoriali e politici, e come di conseguenza anche il senso di *Geborgenheit* venga messo in relazione con questo tipo di confini. Esattamente il contrario del concetto di *Heimat* e del senso di appartenenza cui si appella Şenocak. Se dunque la traduzione pone l'accento sui tratti di territorialità e appartenenza nazionale, il testo tradotto rischia paradossalmente di trasformarsi nel manifesto di un qualche partito xenofobo, come ebbe modo di osservare uno studente nel lavoro di analisi delle proposte di traduzione svolto in aula.

Per evitare questo tipo di deriva, siamo quindi tornati alle parole chiave del testo e le abbiamo esplorate e ascoltate, sia rispetto alla memoria che racchiudono sia rispetto al contesto in cui si trovano. Da qui sono nate nuove proposte di traduzione dei passi citati, che rivelano uno sguardo sulle parole (e sulla lingua) non offuscato da quella "sorta di bidimensionalità che fa corrispondere parola a parola", per citare ancora una volta Susanna Basso (Basso 2010: 10):

- a) Il tedesco e il turco vanno d'amore e d'accordo quando hanno una patria, un proprio territorio. Il senso di spaesamento sorge nel momento in cui sono le lingue a sentirsi prive di una patria. La lingua turca si sente spesso spaesata in Germania, proprio come molti turchi non si sentono a casa nella lingua tedesca.
- b) Per i politici che si occupano di istruzione è già tanto sentir parlare un tedesco corretto e privo di inflessioni, ma questo non può bastare a chi vuole sentirsi a casa in Germania; solo la sensibilità linguistica può placare il desiderio di casa, di Heimat.
- c) I confini sono importanti: si possono superare solo se vengono riconosciuti, rispettati e presi sul serio, e non ignorati con superficialità. È così tra le lingue, ma anche tra esseri umani, popoli e culture. I confini ci trasmettono un senso di protezione. Ma se il confine rappresenta allo stesso tempo un muro, prima o poi cesserà di esistere.

La traduzione del testo letterario offre dunque un terreno particolarmente fertile per vivere e percepire la parola in tutte le sue stratificazioni. È qui che può avere luogo quello che Ludwig Wittgenstein definiva “Erleben der Bedeutung eines Wortes” (1969: 250), l'esperienza del significato di una parola, un'esperienza che coinvolge l'individuo nella sua totalità. In questo senso la didattica della traduzione si configura, a mio parere, come un laboratorio ideale per osservare e sperimentare il nostro modo di relazionarci con la lingua e con quel carico di diversità costitutiva che le appartiene e da cui dipende il nostro modo di vedere e leggere il mondo.

Bibliografia

- Basso, S. (2010) *Sul tradurre. Esperienze e divagazioni militanti*, Milano: Bruno Mondadori.
- Battocletti, C. (2014) “L'intraducibile *Heimat*”, *Il Sole 24 Ore*, 13.4.2014 [disponibile online nel blog di Cristina Battocletti: <http://cristinabattocletti.blog.ilsole24ore.com>].
- Beccaria, G. (2007) *Tra le pieghe delle parole. Lingua storia cultura*, Torino: Einaudi.
- Esselborn, K. (2010) *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis*, München: Iudicium Verlag.
- Humboldt, W. v. (1998 [1836]) *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, edited by D. Di Cesare, Paderborn: Schöningh [ed. italiana *La diversità delle lingue*, trad. e intr. di D. Di Cesare, prem. di T. De Mauro, Roma: Laterza 1993].
- Ivančić, B. (2016) *Manuale del traduttore*, Milano: Editrice Bibliografica.
- Müller, H. (2009) “In jeder Sprache sitzen andere Augen”, in *Der König verneigt sich und tötet*, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2009, 7-40 [ed. italiana “In ogni lingua

- dimorano altri occhi”, in *Il re s'inchina e uccide*, trad. di F. Cambi, Rovereto: Keller 2010, 9-51].
- Şenocak, Z. (2011) *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*, Hamburg: edition Körber-Stiftung [ed. italiana *Essere tedeschi. Qualche pensiero chiarificatore*, trad. di B. Ivančić, Sestri Levante: Oltre edizioni 2017].
- Trabant, J. (1997) “Fremdheit der Sprache”, in D. Naguschewski, J. Trabant (eds), *Was heißt hier “fremd”? Studien zu Sprache und Fremdheit*, Berlin: Akademie Verlag, 93-115.
- Weinrich, H. (1988) “Fremdsprachen als fremde Sprachen”, in H. Weinrich, *Wege der Sprachkultur*, München: dtv, 195-220.
- Weinrich, H. (2006) “Einige kategoriale Überlegungen zur Leiblichkeit und zur ‘Lage’ der Sprache”, in H. Weinrich, *Sprache, das heißt Sprachen*, Tübingen: Narr, 15-26.
- Wittgenstein, L. (1969) *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wohlfart, G. (1995) “Sprache und Dichtung”, in J. Trabant (ed.), *Sprache denken. Positionen aktueller Sprachphilosophie*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Worf, B. L. (1956) *Language, Thought and Reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*, edited with an introduction by J. B. Carroll, Cambridge, Mass.: The MIT press.

Systemic Socio-Semantic Stylistics: un metodo per insegnare la lingua e la cultura del/nel testo letterario

Antonella Luporini, Donna R. Miller¹

Abstract

Il contributo di Donna R. Miller e Antonella Luporini presenta una proposta di lavoro che utilizza la Stilistica Sistemica Socio-Semantica (SSS) per analizzare la poesia *Lonely, Lonesome, Loney – O!* dello scrittore inglese D.H. Lawrence (1885-1930). L'approccio di Miller e Luporini pone l'analisi Sistemico Funzionale delle tre metafunzioni del linguaggio come necessario preludio per l'individuazione dell'articolazione simbolica e del tema della poesia, svelando in questo modo i meccanismi e le funzioni più essenziali del suo linguaggio. Le autrici forniscono un modello di lettura critica che colloca questa poesia anche nel suo contesto di creazione, individuandone al contempo significati attuali. In questo saggio, l'applicazione dell'approccio SSS si configura come un metodo efficace sia per una comprensione profonda dei significati del testo letterario, sia per avviare una meta-riflessione consapevole sulla lingua inglese.

1. Introduzione

Il nostro contributo si concentra sulla Stilistica Sistemica Socio-Semantica (*Systemic Socio-Semantic Stylistics*, di seguito SSS; Hasan 1989 [1985]; 2007)² come linguistica applicabile all'insegnamento dell'inglese lingua/cultura straniera (Miller 1998; Miller e Luporini, *in press*). Descriviamo una proposta di lavoro in aula improntata a questo modello, basata sulla poesia *Lonely, Lonesome, Loney – O!* di D.H. Lawrence, il cui significato più profondo – da ricostruire attraverso l'analisi – è in grado di fornire interrogativi e spunti di discussione fortemente attuali sulla nostra civiltà frenetica e iper-industrializzata. La sezione 2 è dedicata ad una breve panoramica su SSS, mentre la successiva sezione presenta la sua applicazione pedagogica attraverso il caso di studio proposto.

2. Uno sguardo generale su SSS

2.1 Premessa: SSS e Linguistica Sistemico-Funzionale

Prima di addentrarci nel modello di SSS, è d'obbligo una breve premessa sul quadro teorico più ampio in cui tale modello si colloca: accenniamo quindi, a seguire, ad alcuni aspetti

¹ Per quanto il lavoro sia frutto di una costante collaborazione, le sezioni 2 e 3.1 si devono a Luporini. Il resto della sezione 3 è da attribuire a Miller. Introduzione e Conclusioni (sezioni 1 e 4) sono invece opera del lavoro congiunto delle due autrici.

² La denominazione del modello è della stessa Ruqaiya Hasan – l'ultima formulazione prima della sua prematura scomparsa (comunicazione personale a Miller, 1 gennaio 2015).

rilevanti della Linguistica Sistemico-Funzionale (di seguito SFL; per una trattazione esaustiva, impossibile in questa sede, si vedano Halliday 1985 e successive edizioni; Thompson 2014 [1996]).

Il primo aspetto essenziale per comprendere l'applicazione del quadro analitico hasaniano che illustreremo in seguito consiste nel fatto che, in SFL, si riconoscono al linguaggio tre *metafunzioni* fondamentali, ciascuna collegata ad uno specifico livello di significato riconoscibile nell'unità di analisi di base, la clausola (*clause*).

La metafunzione ideazionale (*ideational metafunction*) riguarda l'uso che i parlanti fanno della lingua come rappresentazione della realtà extra-linguistica. I sistemi lessico-grammaticali responsabili della costruzione dei significati ideazionali sono quelli di TRANSITIVITY e CLAUSES IN COMBINATION³. Il primo racchiude opzioni per rappresentare linguisticamente un evento: attività o stati (*Processi*, suddivisi in sei categorie principali: materiali, mentali, relazionali, verbali, comportamentali, esistenziali), entità coinvolte (*partecipanti*) e ulteriori dettagli, temporali, spaziali e così via (*circostanze*). Tramite il secondo, il parlante sceglie invece come costruire le connessioni logiche esistenti tra più eventi.

La metafunzione interpersonale (*interpersonal metafunction*) riguarda l'uso che i parlanti fanno della lingua per stabilire e mantenere relazioni interpersonali. I sistemi lessico-grammaticali coinvolti sono quelli di MOOD, MODALITY e APPRAISAL⁴: questi forniscono, rispettivamente, opzioni per codificare il tipo di interazione messo in atto nel contesto (affermazione, domanda, comando, offerta), esprimere giudizi modali e mettere in atto valutazioni positive o negative, con minore o maggiore forza, su diversi aspetti della vita e del comportamento umano. Dato che i sistemi di valutazione giocano un ruolo importante nell'analisi presentata a seguire, ci sembra opportuno citare qui Thompson (2014: 50), che ne fornisce un quadro riassuntivo molto chiaro:

The central system is AFFECT: the set of choices to do with 'emotional responses' – expressing reactions to, and feelings about, things, such as liking or fearing. This is 'institutionalized', in Martin's (2000: 147) term, in two other systems, JUDGEMENT and APPRECIATION. JUDGEMENT is the realm of ethical and moral assessments of human behaviour [...]. APPRECIATION, on the other hand, is the realm of aesthetic

³ TRANSITIVITÀ e COMBINAZIONE TRA CLAUSOLE. Nel resto del contributo, seguiamo la convenzione di indicare in maiuscolo i sistemi e in minuscolo i casi concreti di realizzazione di un sistema.

⁴ MODO, MODALITÀ e VALUTAZIONE.

assessments of “products, performances and naturally occurring phenomena” (2000: 159)⁵.

Ogni valutazione può essere *inscritta* (esplicita) nel testo, o solo *invocata* (implicita), nonché, ovviamente, positiva o negativa. Non entreremo nel dettaglio delle sotto-categorie presenti nei vari sistemi, in quanto non rilevanti ai fini di questo contributo.

Infine, la metafunzione testuale riguarda la capacità dei parlanti di convogliare significati attraverso la costruzione di messaggi organizzati in modo coesivo e coerente. I principali sistemi lessico-grammaticali coinvolti da questo punto di vista sono quelli di COHESION⁶: qui incontriamo anche il fenomeno del *parallelismo grammaticale* (reiterazione regolare di unità linguistiche di varia tipologia e complessità e di relativi significati; Jakobson 1960; Miller 2013; 2016; 2017), il quale può divenire *pervasivo* e giocare, così, un ruolo fondamentale nell’analisi dell’arte verbale secondo la prospettiva di SSS, come vedremo tra un momento.

2.2 Aspetti chiave di SSS: la semiosi dell’arte verbale e il contesto di creazione

Un aspetto fondamentale e, al giorno d’oggi, originale di SSS è il riconoscimento della natura ‘speciale’ dell’opera letteraria – convinzione, questa, radicalmente opposta rispetto alle tendenze dominanti di buona parte della stilistica contemporanea (si veda, ad esempio, Simpson 2014 [2004]), secondo cui la letteratura sarebbe una tipologia testuale al pari delle altre e non richiederebbe alcuno strumento di analisi specifico. Per Hasan, al contrario, lo studio dell’*arte verbale* – l’arte “crafted with language” (Hasan 2007: 16)⁷ – necessita di un approccio che tenga conto del suo essere differente; un modello analitico dall’articolazione duplice (*double articulation*), rappresentato di seguito:

⁵ “Il sistema centrale è quello di SENTIMENTO: l’insieme di scelte riguardanti le ‘risposte emotive’, che esprimono reazioni e sensazioni quali il gradire o il temere. Ciò viene ‘istituzionalizzato’, per usare il termine di Martin (2000: 147), negli altri due sistemi, GIUDIZIO e APPREZZAMENTO. GIUDIZIO riguarda le valutazioni etiche e morali sul comportamento umano [...]. APPREZZAMENTO, invece, riguarda le valutazioni estetiche su prodotti, prestazioni e fenomeni naturali (2000: 159)”, nostra traduzione.

⁶ COESIONE.

⁷ “forgiata attraverso il linguaggio”, nostra traduzione.

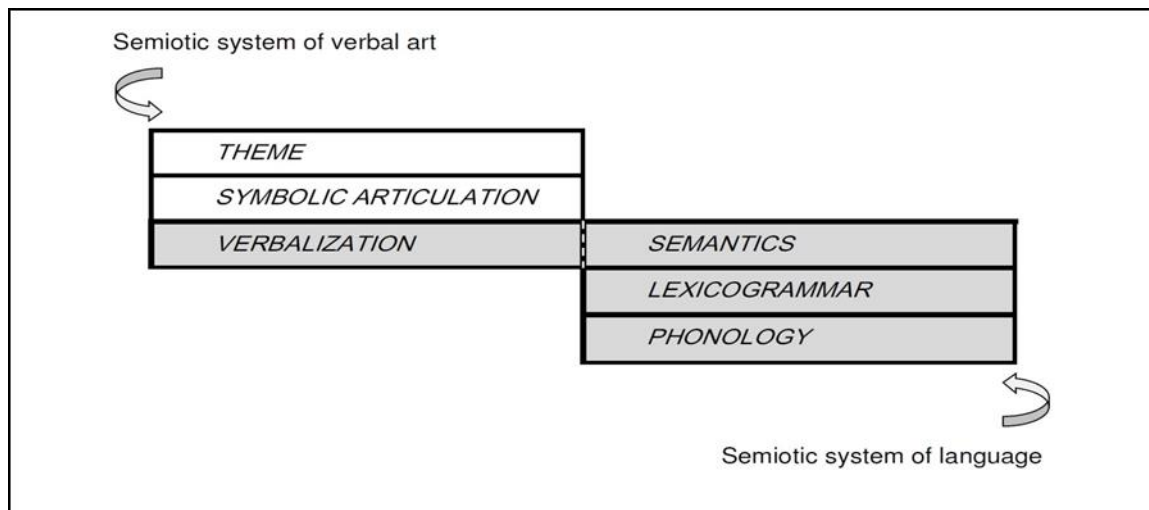


Figura 1: Il modello di double articulation (basato su Hasan 1989 [1985]: 99)

Come per ogni tipologia testuale, l'analisi muove dal sistema semiotico del linguaggio, il quale si compone di tre strati che intrattengono tra loro il tipico rapporto sistemico-funzionale di realizzazione, o accessibilità. La semantica (significati ideazionali, interpersonali e testuali) si concretizza nello strato lessico-grammaticale, attraverso i vari sistemi di opzioni visti nella sezione precedente; lo strato lessico-grammaticale, a sua volta, diviene a noi accessibile attraverso suoni (o simboli grafici). A questo livello, l'analisi della letteratura è identica a quella di qualsiasi altro testo.

Il secondo e più profondo livello di analisi riguarda il sistema semiotico dell'arte verbale: ciò che la caratterizza e la rende 'speciale'. Il rapporto di realizzazione tra gli strati visto in relazione al sistema semiotico del linguaggio sussiste anche a questo livello. Il primo strato, verbalizzazione (*verbalization*), rappresenta il punto di contatto tra i due ordini di semiosi e comprende in sé l'intero primo sistema: da qui la linea tratteggiata in Figura 1. Lo strato più alto è rappresentato dal tema (*theme*): il significato ultimo e più intenso dell'opera letteraria, una riflessione pregnante su uno o più aspetti della condizione umana (Hasan 1989 [1985]: 97-98). Senza il tema (e senza che questo venga 'articolato simbolicamente', come vedremo subito), secondo Hasan, non si può parlare di arte verbale. L'articolazione simbolica (*symbolic articulation*) è lo strato intermedio, dove i significati di base, emersi al primo ordine di semiosi, vengono rielaborati, trasformati in segni dotati di un senso più profondo, che ci permettono di addentrarci nel tema. Per Hasan, l'articolazione simbolica è una questione di *foregrounding* (Mukařovský 1977): una 'prominenza' motivata (Halliday 2002 [1971]) di *patterning* testuali o schemi di significati, spesso in contrasto con una tendenza di fondo, un *background* stabilito dal testo. Miller (2013; 2016; 2017) sostiene con forza come

l'articolazione simbolica sia un'analoga questione del *parallelismo pervasivo* di matrice jakobsoniana (Jakobson 1966; si veda anche la sezione precedente).

È bene sottolineare come il termine *foregrounding* acquisti nel quadro di Hasan una valenza più specifica rispetto all'originale. Se, per Mukařovský, il *foregrounding* (almeno nella sua accezione di base) è una questione di contrasto con le norme stabilite dal testo, per Hasan solo un contrasto che si possa dire *significativo* può essere definito articolazione simbolica del tema e, quindi, rientrare a pieno diritto nell'analisi di un'opera d'arte verbale. Ciò che conta, nella prospettiva hasaniana, non è la ripetizione, la comparsa o l'assenza di meccanismi linguistici di per sé, quanto piuttosto il fatto che il *foregrounding* sia caratterizzato da *motivazione* e *costanza*. Il *foregrounding* motivato è quello articolato in modo tale da permettere al lettore di addentrarsi nel tema; esso sarà anche costante, in una duplice prospettiva: i significati messi in evidenza dai meccanismi di *foregrounding* avranno una direzione semantica condivisa e riconoscibile (stabilità di direzione semantica) e tenderanno a collocarsi in punti rilevanti del testo (stabilità di collocazione testuale; Hasan 1989 [1985]: 95).

A questo punto, per quanto lo spazio a nostra disposizione non consenta una trattazione esaustiva, dobbiamo almeno menzionare il contesto di creazione dell'opera d'arte verbale: un aspetto essenziale di SSS che, nell'ottica di Hasan, 'presiede' alla totalità delle funzioni del modello di duplice articolazione. La Figura 2 rappresenta graficamente i tre aspetti del contesto di creazione, dai quali nessuna analisi che voglia dirsi completa può prescindere.

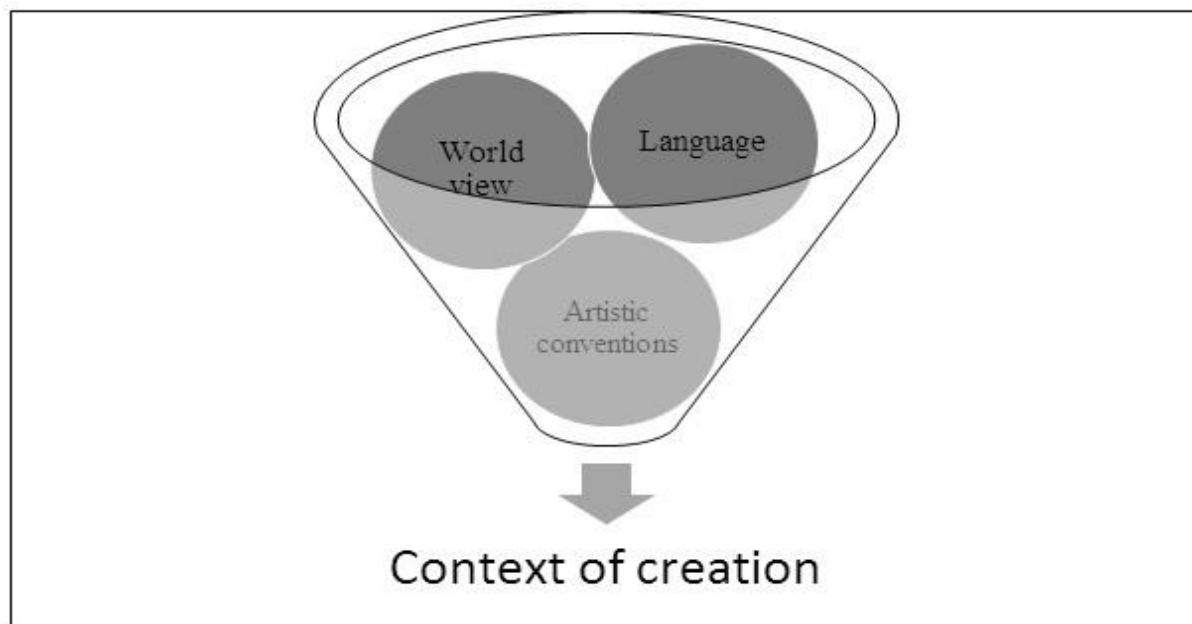


Figura 2: I tre fattori del contesto di creazione

Dal punto di vista della lingua (*language*) e delle convenzioni artistiche (*artistic conventions*), esploriamo il rapporto tra autore e convenzioni/risorse linguistiche dell'epoca: queste vengono

rispettate, oppure no? Può anche rendersi necessario, a seconda della distanza che ci separa dal testo, tracciare i cambiamenti di tali convenzioni/risorse nel tempo.

Sondare la visione del mondo (*world view*) dell'autore significa esaminare i sistemi di valori e l'ideologia dominanti nella sua comunità linguistica/epoca: elementi che inevitabilmente confluiscono in un'opera d'arte verbale, dove possono trovare una legittimazione o, al contrario, un rifiuto/una critica *contratestuale* (Martin 1986).

Poiché è nostra convinzione che l'esame del contesto di creazione dell'opera debba seguire, anziché anticipare, l'analisi ai due livelli di semiosi, questo è anche l'ordine con cui proponiamo di affrontare le fasi del lavoro con gli studenti. Così facendo, il contesto di creazione getterà luce sul tema provvisoriamente formulato in base all'analisi, senza però che si rischi di condizionare *a priori* i risultati di quest'ultima.

3. Il caso di studio: SSS come linguistica pedagogica

3.1 Breve premessa metodologica

L'analisi della poesia che presentiamo coinvolge studenti del terzo anno del corso di Lingua e linguistica inglese, afferente ai Corsi di Laurea triennale in 'Lingue e letterature straniere' e 'Lingue, mercati e culture dell'Asia' presso il Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture Moderne dell'Università di Bologna. Il testo letterario funge da strumento di insegnamento linguistico-culturale lungo i tre anni del corso (anche se, nel primo e secondo anno, si lavora soprattutto sulla prosa, senza esplicitamente applicare il modello SSS, che viene introdotto al terzo anno). Sempre a partire dal primo anno, nell'ambito della componente teorica delle lezioni frontali, gli studenti apprendono gradualmente il quadro teorico-descrittivo della SFL (si veda la sezione 2.1) e il relativo metalinguaggio. L'inglese, infatti, è una lingua straniera per la quasi totalità dei nostri studenti. Se il livello di competenza linguistica di partenza è discreto (almeno B1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo), la consapevolezza dei meccanismi e delle funzioni della lingua è, per contro, generalmente scarsa e necessita di essere potenziata. Uno dei vantaggi della SFL risiede proprio nella sua capacità di dare conto, in modo sistematico, degli effetti delle *scelte* del parlante, aumentando la sensibilità linguistica degli studenti e la loro percezione della lingua come risorsa *multifunzionale*.

Dopo una lettura iniziale della poesia di Lawrence, gli studenti vengono divisi in gruppi e inizia il lavoro di analisi vero e proprio, in forma di *workshop* interattivo guidato dal docente. Precisiamo subito che, per motivi di spazio, l'analisi qui presentata sarà necessariamente

parziale. Si inizia con la transitività, che di solito risulta più immediata per gli studenti; si passa poi alla considerazione dei sistemi valutativi messi in atto dal testo. L'analisi così condotta ci porta ad esplorare i meccanismi di *foregrounding*, incluse le manifestazioni di parallelismo pervasivo (sulle quali, purtroppo, non potremo soffermarci in questa sede), e a formulare una prima ipotesi sul tema. L'ultima fase vede la discussione in classe sul contesto culturale e di creazione del componimento: il tema viene rivisitato e gli interrogativi che l'opera di Lawrence ci pone si esprimono in tutta la loro attualità.

3.2 Il testo

1 When I hear somebody complain of being lonely

2 or, in American, lonesome,

3 I really wonder and wonder what they mean.

4 Do they mean they are a great deal alone?

5 But what is lovelier than to be alone?

6 escaping the petrol fumes of human conversation

7 and the exhaust smell of people

8 and be alone!

9 Be alone, and feel the trees silently growing.

10 Be alone, and see the moonlight outside, white and busy and

11 silent.

12 Be quite alone, and feel the living cosmos softly rocking,

13 soothing, restoring, healing.

14 Soothed, restored, healed

15 when I am alone with the silent great cosmos

16 and there is no grating of people with their presences gnawing

17 at the stillness of the air.

(Da *Last Poems*, 1932)

3.3 Analisi in classe: dalla semiosi del linguaggio a quella dell'arte verbale

La prima fase di analisi porta gli studenti a chiedersi se la poesia privilegi il fare (Processi materiali o comportamentali), il pensare (Processi mentali), il dire (Processi verbali), o piuttosto l'essere (Processi relazionali o esistenziali). I risultati sono riassunti in Tabella 1.

<i>Do-er</i>	Gruppo verbale	Processo
<i>I</i>	<i>hear</i>	mentale
<i>somebody</i>	<i>complain</i>	verbale
<i>I</i>	<i>wonder and wonder</i>	mentale
<i>they</i>	<i>mean</i>	verbale
<i>they</i>	<i>mean</i>	“
<i>they</i>	<i>are a great deal alone</i>	relazionale
<i>what</i>	<i>is lovelier than</i>	“
-	<i>to be alone</i>	“
-	<i>escaping</i>	materiale
-	<i>be alone</i>	relazionale
-	<i>be alone</i>	“
-	<i>feel</i>	mentale
<i>trees</i>	<i>growing</i>	comportamentale
-	<i>be alone</i>	relazionale
-	<i>see</i>	mentale
<i>moonlight</i>	<i>[that is] outside, white and busy and silent</i>	relazionale
-	<i>be quite alone</i>	“
-	<i>feel</i>	mentale
<i>living cosmos</i>	<i>[that is] softly rocking, soothing, restoring, healing</i>	comportamentale
<i>[I]</i>	<i>[am] Soothed, restored, healed</i>	relazionale
<i>I</i>	<i>am alone</i>	“
-	<i>there is no grating of people...</i>	esistenziale
<i>presences</i>	<i>gnawing</i>	materiale

Tabella 1: Analisi di transitività

I processi relazionali fanno il loro ingresso nel testo con la proposizione interrogativa al verso 4 (*Do they mean they **are** a great deal alone?*) e sono presenti in modo quantitativamente significativo, più di ogni altra tipologia, per un totale di 10 occorrenze (due delle quali implicite: ai versi 10-11 – *see the moonlight [that is] outside, white and busy and silent* – e al verso 14 – *[I am] soothed, restored, healed*). Ci troviamo, quindi, di fronte ad una poesia che potremmo definire ‘dell’essere’. In termini delle entità coinvolte nei Processi, il testo evidenzia una chiara distinzione tra partecipanti animati (*somebody*, al verso 1, richiamato in forma pronominale al verso 4, assieme alla voce poetica *I*) e inanimati (*trees*, *moonlight*, *cosmos*). La presenza umana emerge solo nei sintagmi preposizionali *of human conversation* (verso 6) e *of people* (versi 7 e 16), i quali, in realtà, non fungono da veri partecipanti: declassati grammaticalmente, svolgono

piuttosto la funzione di qualificare i gruppi nominali *exhaust smell*, *petrol fumes* e *grating* (sulla cui valenza interpersonale/valutativa torneremo più avanti).

L'analisi guidata, a questo punto, porta gli studenti a notare l'Attributo *alone*, che si reitera per ben 7 volte, dal verso 4 al 15 compreso, in particolare nelle due interrogative ai versi 4 e 5 (*Do they mean they are a great deal **alone**? But what is lovelier than to be **alone**?*), *foregrounded* rispetto al modo dichiarativo dominante.

Attraverso la costante ripetizione di processi relazionali, il tempo reale gradualmente svanisce. I versi dal 6 al 14 compreso, inoltre, vedono predominare la forma base dell'infinito, (*be, feel, see*), così come il participio presente, tipico di Lawrence (*escaping, growing, living, rocking, soothing, restoring, healing*) e quello passato che, al verso 14, ripropone i verbi del verso 13 (*soothed, restored, healed*). Anche i verbi finiti nella poesia, già decisamente in minoranza (9 contro 17), sono in realtà presenti *atemporal*, col senso di 'ogni volta': abbracciano, quindi, passato, presente e futuro.

Con il verso 14 inizia l'ultima stanza. La voce poetica, svanita con il verso 3, riappare: le azioni confortanti del cosmo vengono adesso presentate implicitamente come attributi di *I*. La temporale introdotta da *when* che segue si ricollega in modo simmetrico e circolare a quella presente nella prima stanza. Il Processo 'dell'essere' che conclude il componimento (stavolta esistenziale, dopo una lunga serie di processi relazionali) elimina definitivamente dal quadro la nefasta presenza umana, presentata come capace di 'corrodere' ingloriosamente la tranquillità dell'aria.

L'analisi collaborativa, quindi, svolta verso i significati interpersonali e i sistemi valutativi messi in atto nel e dal testo. Il lettore non iniziato al lavoro di Lawrence va innanzitutto guidato alla lettura più calzante della domanda retorica presente al verso 5, già sottolineata in precedenza. La valutazione che la voce poetica dà dello stare soli, infatti, è positiva e senza ironia e l'evidenza che supporta una simile interpretazione è diffusa nella poesia. Possiamo, quindi, postulare la messa in atto di un *giudizio* positivo al riguardo (per i termini specifici, si rimanda in particolare alla nota 5).

Parimenti, al verso successivo, l'azione di sfuggire (*escaping*) è valutata in termini di *giudizio* positivo, mentre ciò che si ripudia (*the petrol fumes of human conversation and the exhaust smell of people*) mette chiaramente in atto un *apprezzamento* negativo: le esalazioni di benzina e la puzza di gas di scarico vengono associate in un rapporto di causa-effetto alla conversazione umana e alla presenza di persone in genere. Tutto questo amplifica, implicitamente, il *giudizio* positivo nei confronti dello stare soli e percepire, così, gli alberi che

crescono, il chiaro di luna, operoso nel suo silenzio (entrambi con *apprezzamento* positivo), nonché il cosmo salvifico (per il quale si può parlare – e discutere con la classe – di un giudizio, anziché *apprezzamento*, positivo, in quanto il cosmo stesso è *vivente*, per quanto non umano).

Nell'ultima stanza, il *giudizio* positivo rispetto alla solitudine viene definitivamente consolidato. Al verso 15, la voce poetica si ritrova finalmente da sola con il grande cosmo silenzioso e può quindi qualificarsi come placata, ristorata, risanata (*apprezzamento* esplicitamente positivo che, di nuovo, implicitamente rafforza il generale *giudizio* positivo dello stare soli). I versi conclusivi rinnegano l'esistenza degli uomini, il cui comportamento e la cui semplice presenza richiamano di nuovo un *giudizio*, stavolta fortemente negativo. Giunge, ora, il momento di passare dalla semiosi del linguaggio a quella dell'arte verbale, chiedendoci in che modo il tema venga articolato simbolicamente.

3.4 Analisi in classe: la semiosi dell'arte verbale

L'analisi svolta fin qui, pur senza soffermarsi sull'evidenza di parallelismo pervasivo (per cui si rimanda a Miller, *in press*), ha già evidenziato il ruolo della reiterazione di elementi cruciali (tra cui, ad esempio, i processi relazionali e l'attributo *alone*); gli studenti, con la guida del docente, devono ora concentrarsi sulla nozione di *foregrounding* motivato e costante (si veda la sezione 2.2).

La direzione semantica coerente si costruisce, dapprima, nelle stanze 3 e 5, con un netto contrasto tra ciò che si ripudia e la solitudine prediletta. La quarta stanza è in sé *foregrounded*, in quanto *locus* testuale principale e significativo dell'articolazione simbolica del tema, attraverso elementi chiave quali:

- presenza di entità benevole, sovranaturali o comunque non umane (*trees, moonlight, cosmos*);
- le loro azioni, dolcemente ristoratrici, che stridono con il *grating* e *gnawing* umano (*soothing, restoring, healing*);
- l'atemporalità costruita, come già visto al primo livello di analisi, da verbi sempre non finiti (dei 9 totali presenti nella poesia, 6 sono concentrati qui);
- una notevole, e squisitamente lawrentiana, paratassi (più della metà degli *and* della poesia si collocano in questa stanza).

Participi presenti e paratassi, in particolare, movimentano il ritmo, che la stanza finale rallenta di nuovo, portando alla chiusura. Lawrence stesso si è espresso su questo modo di

conferire senso ritmicamente, tipico del suo stile: “In point of style, fault is often found with the continual, slightly modified repetition. The only answer is that it is natural to the author; and that every natural crisis in emotion or passion or understanding comes from this pulsing, frictional to-and-fro, which works up to culmination” (1936: 276)⁸.

Si può, a questo punto, proporre una prima formulazione del tema: *la solitudine come beatitudine*, contratestuale rispetto al paradigma culturale occidentale dominante, che vede lo stare soli come sinonimo di tristezza (si pensi, ad esempio, a *Villette* della Brontë).

3.5 *Discussione in classe: dal testo al contesto... alla formulazione definitiva del tema*

La citazione da Lawrence appena vista segna il passaggio alla fase di discussione sul contesto di creazione dell’opera, toccando il primo aspetto, la cui portata va ben oltre una mera questione stilistica: la lingua dell’autore. Per quanto riguarda la posizione di Lawrence rispetto alle convenzioni artistiche del suo tempo, anch’essa si può definire, a tutto tondo, contratestuale: dopo l’esordio come poeta georgiano, ben presto egli si ribellò ad ogni limitazione che si potesse imporre alla libera espressione artistica. Quanto, infine, alla visione del mondo, abbiamo visto come Lawrence valuti la solitudine, ma, a ben guardare, la poesia ci svela di più.

Se pensiamo alla natura meccanizzata di ciò che si ripudia – *the petrol fumes of human conversation and the exhaust smell of people* – ci avviciniamo al significato più profondo del componimento: in Lawrence vi è una ricorrente retorica di invettiva contro il crollo della civilizzazione ideale per colpa dell’industrializzazione. Dopo anni di rabbiose prediche, decise che l’unica soluzione per l’individuo era appartarsi in una solitudine orgogliosa. Non dobbiamo dimenticare che *Lonely, Lonesome, Loney, O!* fa parte dei suoi *Last Poems*: una fase della vita personale e artistica in cui il poeta si è ormai completamente emarginato, abbandonando la speranza che gli uomini possano recepire e comprendere il suo messaggio salvifico. Questi sono temi stabili dell’*opera omnia* di Lawrence e fanno parte integrale anche del tema di questa poesia, che va al di là della palpabile ‘ode alla solitudine’ e può essere riformulato, alla luce di quanto sopra, come segue: *la solitudine orgogliosa come risposta ideale del singolo al collasso della civiltà umana*. Da qui si può prendere spunto per un dibattito finale con gli studenti sugli

⁸ “In merito allo stile, spesso mi si contesta la ripetizione costante, caratterizzata solo da lievi variazioni. L’unica risposta è che essa è connaturata all’autore e che ogni naturale punto di rottura, nelle emozioni, nella passione o nella comprensione, proviene proprio dal pulsare e dall’attrito di questo avanti-indietro continuo, che lavora fino a giungere al culmine”, nostra traduzione.

interrogativi che l'opera pone anche a noi, al nostro mondo spesso frivolo e al nostro stile di vita frenetico.

Conclusioni

Questo contributo ha voluto dare un assaggio di come l'analisi SSS permetta agli studenti di andare oltre la reazione personale al testo, misurandosi con la poesia in quanto opera d'*arte verbale*, forgiata attraverso il linguaggio e inquadrata in un contesto di creazione.

In primo luogo, abbiamo visto come il modello SSS, saldamente inserito nell'orizzonte teorico della SFL, ben si presti ad un'indagine in aula dinamica e interattiva, ma allo stesso tempo rigorosa, dei meccanismi linguistici del testo, a due livelli. Partendo dalla *semiosi del linguaggio*, con l'esplorazione delle diverse tipologie di significato e delle loro realizzazioni lessico-grammaticali, si arriva alla *semiosi dell'arte verbale*, dove quanto emerso viene rivisitato in chiave di articolazione simbolica, per giungere ad una formulazione del tema fondata su evidenza testuale. Da questo punto di vista, è nostra convinzione che, attraverso gli strumenti teorici e metodologici forniti da SSS, gli studenti possano apprezzare in modo tangibile cosa significhi usare le forme e le strutture di una lingua per veicolare il senso più profondo del testo letterario.

Oltre a ciò, la fase di analisi del contesto di creazione dell'opera – che SSS favorisce e, anzi, indica come imprescindibile per giungere ad una formulazione definitiva del tema – rappresenta un momento di riflessione (inter-)culturale significativo. Uno dei punti di forza della poesia che abbiamo presentato nel nostro caso di studio risiede nella possibilità di coinvolgere gli studenti in una discussione finale anche su temi di grande attualità, come il nostro stile di vita frenetico, che spesso ci porta a perdere di vista la possibilità di quel contatto salvifico con il 'cosmo', nelle sue molteplici declinazioni, invocato dal poeta. Confrontarsi con autori distanti nel tempo e/o nello spazio può voler dire, dunque, prestare attenzione anche a come significati largamente (a volte, sorprendentemente) condivisi possano trovare espressioni linguistiche diverse in contesti culturali e situazionali diversi.

Da quanto sopra, a nostro avviso, SSS emerge come una linguistica *applicabile* (Miller e Luporini, *in press*) all'insegnamento *linguistico e culturale*: un quadro teorico proficuo nella sua originalità e anche, perché no, intrinseca complessità.

Bibliografia

- Halliday, M.A.K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold (2nd edition 1994; 3rd edition, with C.M.I.M. Matthiessen, 2004).
- Halliday, M.A.K. (2002 [1971]) “Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding’s *The Inheritors*”, in S. Chatman (ed.), *Literary Style: A Symposium*, Oxford: Oxford University Press, 330-365; reprinted in J.J. Webster (ed.), *Linguistic Studies of Text and Discourse. Collected Works of M.A.K. Halliday Vol. 3*, London/New York: Continuum, 88-125.
- Hasan, R. (1989 [1985]) *Language, Linguistics and Verbal Art*, Oxford: Oxford University Press; Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Hasan, R. (2007) “Private pleasure, public discourse: reflections on engaging with literature”, in D.R. Miller and M. Turci (eds), *Language and Verbal Art Revisited. Linguistic Approaches to the Study of Literature*, London: Equinox, 41-67.
- Jakobson, R. (1960) “Closing statement: linguistics and poetics”, in T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 350-377.
- Jakobson, R. (1966) “Grammatical parallelism and its Russian facet”, *Language* 42 (2), 399-429.
- Lawrence, D.H. (1968 [1936]) “Foreword to *Women in Love*”, in W. Roberts and H.T. Moore (eds), *Phoenix II: Unpublished and other Prose Works by D.H. Lawrence*, London: Heinemann, 275-276.
- Martin, J.R. (1986) “Grammaticalising Ecology: The Politics of Baby Seals and Kangaroos”, in T. Threadgold, E.A. Grosz, G. Kress and M.A.K. Halliday (eds), *Language, Semiotics, Ideology*, Sydney: Pathfinder Press, 225-267.
- Miller, D.R. (1998) “Insegnando la lingua speciale del testo letterario: l’approccio socio semiotico”, in M. Pavese, G. Bernini (a cura di), *L’apprendimento linguistico all’università: le lingue speciali*, Roma: Bulzoni, 271-293.
- Miller, D.R. (2013) “Another look at Social Semiotic Stylistics: Coupling Hasan’s ‘Verbal Art’ framework with ‘the Mukařovský-Jakobson theory’”, in C.A.M. Gouveia and M.F. Alexandre (eds), *Languages, Metalanguages, Modalities, Cultures: Functional and socio-discursive perspectives*, Lisbon: BonD, 121-140.
- Miller, D.R. (2016) “Jakobson’s place in Hasan’s Social Semiotic Stylistics: ‘Pervasive Parallelism’ as Symbolic Articulation of Theme”, in W. Bowcher and J. Liang (eds),

- Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan*, London: Palgrave Macmillan, 59-80.
- Miller, D.R. (2017) "Language and Verbal Art", in T. Bartlett and G. O'Grady (eds), *Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, Abingdon, Oxon: Routledge, 506-519.
- Miller, D.R. (*in press*) "Language and Literature", in G. Thompson, W.L. Bowcher, L. Fontaine and J.Y. Liang (eds), *Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, chapter 27.
- Miller, D.R. and A. Luporini (*in press*) "Systemic Socio-Semantic Stylistics (SSS) as applicable linguistics: the cases of literary criticism and language teaching/learning", in A. Sellami-Baklouti and L. Fontaine (eds), *Perspectives from Systemic Functional Linguistics: An Applicable Theory of Language*, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mukařovský, J. (1977) *The Word and Verbal Art: Selected Essays by Jan Mukařovský*, in J. Burbank and P. Steiner (eds and trans), New Haven/London: Yale University Press.
- Simpson, P. (2014 [2004]) *Stylistics*, 2nd edition, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Thompson, G. (2014 [1996]) *Introducing Functional Grammar*, 3rd edition, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Thompson, G. (2014) "AFFECT and emotion, target-value mismatches, and Russian dolls: Refining the APPRAISAL model", in G. Thompson and L. Alba-Juez (eds), *Evaluation in Context*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 47-66.

La sfida dell'eterolinguismo in didattica della traduzione: l'esempio di *Rue des Italiens*

Catia Nannoni

Abstract

Il contributo di Catia Nannoni illustra il caso di didattica della traduzione rappresentato dal romanzo autobiografico *Rue des Italiens* (1986) di Girolamo Santocono, figlio di un siciliano emigrato in Belgio nel dopoguerra per lavorare nelle miniere della Vallonia. Il testo si rivela di particolare efficacia didattica, in quanto le tematiche dell'immigrazione e dell'integrazione da esso trattate si traducono nell'uso, da parte dell'autore, di un francese che si avvale di molteplici risorse dell'eterolinguismo. Il percorso didattico si articola intorno all'esame di alcuni passi che presentino problematiche traduttive di rilievo, legate all'inserzione di varietà diatopiche del francese, alla presenza di altre lingue e dialetti e all'apparizione di lingue di mediazione. Esso consente di svolgere alcune considerazioni più ampie sul ruolo di mediazione culturale e di supporto all'apprendimento della lingua e all'analisi testuale svolto dalla traduzione.

1. La traduzione letteraria come esperienza formativa

Il caso di didattica della traduzione letteraria che andremo ad illustrare è incentrato su un romanzo belga di lingua francese di ispirazione autobiografica, *Rue des Italiens*, pubblicato nel 1986 da Girolamo Santocono, figlio di un siciliano emigrato in Belgio nel secondo dopoguerra per lavorare nelle miniere della Vallonia. Il testo è particolarmente adatto all'impiego didattico, sperimentato in occasione di alcuni corsi di traduzione dal francese all'italiano a livello di laurea magistrale e di formazione post-laurea. Innanzitutto le tematiche dell'immigrazione e dell'integrazione sono di estrema attualità nella società contemporanea, in cui i fenomeni migratori ridisegnano le dinamiche sociali e impongono una riflessione sui rapporti tra culture diverse, in misura sempre maggiore anche nel nostro Paese, diventato terra di accoglienza o di transito. Inoltre, il contenuto del romanzo si riflette in una forma che traspone efficacemente la composizione disomogenea del quadro sociale, in cui accanto alla comunità vallona convive quella italiana, di svariate origini regionali. La lingua di redazione si avvale di molteplici risorse dell'eterolinguismo, sia intralinguistico che interlinguistico, per suggerire questa diversità che a volte diventa vera e propria mescolanza¹. Proprio per sottolineare l'elemento dell'ibridazione, adottiamo il termine "eterolinguismo" avanzato da

¹ Montini (2014: 24) evidenzia il legame tra il racconto di sé, soprattutto in contesti migratori, e la scrittura multilingue che si fa specchio della realtà che rappresenta, naturalmente con distanze e gradi di rielaborazione diversi.

Grutman (2012: 51) al posto di vocaboli che accentuano piuttosto l'aspetto quantitativo o cumulativo, come "plurilinguismo" o "multilinguismo": l'eterolinguisimo si definisce come "la présence dans un texte d'idiomes étrangers, sous quelque forme que ce soit, aussi bien que de variétés (sociales, régionales ou chronologiques) de la langue principale" (Grutman 2012: 50)².

Rue des Italiens si configura come un interessante banco di prova per la traduzione dal punto di vista linguistico e funzionale, dato che l'alternanza, le relazioni tra registri, varietà diatopiche e codici diversi, nonché l'invenzione di lingue di mediazione, riflettono questioni identitarie e atteggiamenti tra le comunità in contatto. Tale complessità richiede un'operazione di transfert culturale basata su strategie traduttive pianificate e consapevoli dell'impatto da produrre su un nuovo destinatario in un contesto diverso, strategie che rivendicano appieno il ruolo del traduttore come mediatore culturale.

L'esempio di *Rue des Italiens* mette in luce la funzione estremamente formativa della traduzione (in questo caso letteraria) come attività didattica, concepita, in linea con diversi traduttori (Berman 1995: 40, 76; Eco 2003: 247) e glottodidatti (Perini 1984: 121; Stibbard 1998: 74), come la più approfondita tecnica di analisi e comprensione del testo, la quale implica uno studio contrastivo e un'intensa lettura e preparazione dei brani, un controllo e un mantenimento delle intenzioni pragmatiche e un aggiustamento dei relativi strumenti nel passaggio interlinguistico.

Quest'impostazione svecchia definitivamente il tradizionale metodo grammatical-traduttivo e rivaluta la traduzione come un'attività complementare e aggiuntiva che può intervenire proficuamente nella progressione dell'apprendimento di una lingua, costituendo, come afferma Cigada (1984: 158), "il punto massimo di esercizio linguistico, quello che impegna tutte le competenze". Ne possono scaturire lavori stimolanti e motivanti, aperti a una dimensione ludica in cui l'attività di ricerca documentaria e lessicale e il confronto tra più soluzioni contano quanto il risultato finale, se non di più (vedi Perini 1984: 122-123)³.

Nel lavoro su *Rue des Italiens* agli obiettivi linguistici specifici (in particolare l'analisi e la resa della variazione linguistica), si aggiungono quindi obiettivi connaturati all'esercizio della traduzione, che è in grado di affinare la competenza testuale, pragmatico-comunicativa e progettuale. Cimentarsi con la tematica del romanzo consente inoltre di conseguire competenze letterarie, culturali, storiche e interculturali, attivando riflessioni su un capitolo del passato di

² "La presenza in un testo d'idiomi stranieri, sotto qualsivoglia forma, come anche di varietà (sociali, regionali o cronologiche) della lingua principale".

³ Balboni (1998: 82) indica che a questo fine la traduzione deve essere "problematica, mirante a far notare l'intraducibilità o le difficoltà di traduzione piuttosto che a produrre una [...] traduzione".

molti nostri connazionali spesso misconosciuto, che suscita parallelismi con realtà contemporanee sulle quali può favorire una discussione più aperta al relativismo. Se, infatti, come affermano Giuliana Benvenuti e Remo Ceserani (2012: 151), di per sé il testo multilingue “sollecita il lettore a una partecipazione attiva diretta”, a conoscere l’orizzonte culturale entro il quale si collocano termini estranei al proprio, questo coinvolgimento è potenziato nel passaggio traduttivo che di per sé è una messa in relazione e implica un’interrogazione sui rapporti tra culture, o piuttosto, come afferma Meschonnic (1999: 191), “la traduction est cette activité qui permet mieux qu’aucune autre, puisque son lieu n’est pas un terme mais la relation elle-même, de reconnaître une altérité dans une identité”⁴. La proposta di un’opera che parla di Italiani in un contesto estero ed allofono rafforza la partecipazione degli studenti-traduttori, chiamati a dipanare un intreccio di lingue e culture tra le quali emergono le proprie.

Il nostro percorso didattico si è articolato intorno alla traduzione di “zone significanti” del testo (Berman 1995: 70), ovvero passi scelti in base a caratteristiche tematiche e linguistiche salienti per l’interpretazione dell’opera, che nel nostro caso presentavano problematiche traduttive di rilievo, legate alla composizione eterolingue. Le strategie attivate per la resa dei singoli brani sono state concepite in continuità all’interno di un progetto di traduzione che non ha potuto prescindere dalla volontà di *Rue des Italiens* di porsi come testimonianza di un’intera generazione, quella dei “Ritals nouveaux” (Morelli 1998: 314), ovvero “i nuovi immigrati italiani”, nati o ben presto diventati francofoni e destinati a costruire il loro futuro in Belgio, pur serbandone un legame mitico col paese d’origine dei genitori. L’opera è talmente intessuta sulla rappresentazione dell’identità e sulla riflessione sull’appartenenza che ogni tentazione di un approccio traduttivo normalizzante o addirittura addomesticante è sembrata subito da scartare.

Se già un testo multilingue di per sé va considerato alla luce di criteri che combinino “prospettiva testuale, discorsiva, socio-istituzionale e sociologica” (Meylaerts 2004: 309), la sua traduzione, che implica lo spostamento dell’orizzonte d’arrivo e l’entrata in gioco di un nuovo fattore linguistico-culturale, può turbare la configurazione delle dinamiche identitarie e delle rispettive proiezioni linguistiche, soprattutto quando la lingua d’arrivo è una di quelle che contribuiscono al multilinguismo dell’originale e rischia quindi di vedere azzerato, in traduzione, il proprio valore di alterità (vedi Grutman 2009: 184). I problemi traduttivi che emergono non sono mai puramente linguistici (posto che in altre tipologie testuali possano

⁴ “La traduzione è quell’attività che permette meglio di qualsiasi altra, poiché il suo luogo non è un termine, ma la relazione stessa, di riconoscere un’alterità in un’identità”.

esserlo) e non si risolvono con la riproduzione di un semplice effetto di pluralità; una volta identificate le lingue o le varietà coinvolte nell'originale, è essenziale valutarne la funzione nell'economia globale del testo, ricercandone le connotazioni rispetto all'uso dello standard e soprattutto definendo il valore dello scarto nei confronti di quest'ultimo. La scelta finale del comportamento da assumere trascende il livello testuale e pragmatico, investendo considerazioni etiche e sociologiche; come riassume efficacemente Grutman (2012: 63), questa decisione “dépendra d'une part du traducteur (de son éthique personnelle et au-delà, de l'*habitus* acquis et intériorisé au fil des ans), d'autre part du public visé par la traduction, de l'idée qu'il se fait des autres langues, des cultures étrangères, de la traduction elle-même”⁵.

Queste riflessioni preliminari hanno orientato la definizione di un progetto traduttivo coerente, condotto prima individualmente e poi condiviso nel corso delle lezioni dedicate a *Rue des Italiens*. Illustreremo i casi che rimandano agli elementi di variazione più specifici del romanzo, ovvero l'inserzione di varietà diatopiche del francese, la presenza di altre lingue e dialetti e l'apparizione di lingue di mediazione.

2. Tradurre la variazione geografica della lingua di redazione

Per quanto riguarda la variazione geografica, ci siamo soffermati innanzitutto sull'uso di alcuni belgicismi lessicali, utili a designare *realia* tipici della cultura vallona, tra i quali citeremo quelli più impregnati di implicazioni identitarie. È il caso della *balle pelote*, definito “un jeu qui parle le wallon et ne comprend que ça” (Santocono 1986: 136)⁶, un gioco del pallone tipico del sud del Belgio e del nord della Francia che era molto popolare durante l'infanzia del narratore e che nel romanzo figura tra i passatempi preferiti dei pensionati valloni, spettatori fedelissimi di tutte le partite, rigorosamente giocate solo da giovani autoctoni in tutti i ruoli (per esempio “le grand mitan”, “le marqueur de chasses”, Santocono 1986: 136-137). Un altro ambito “gelosamente” vallone (come sostiene il narratore nell'esempio 1), che si mantiene meglio oggi, è quello delle tradizioni del Carnevale, tra cui spiccano il *gille*, maschera originaria del villaggio di Binche, e le *soumonces*, festività precarnevalesche ritmate dal suono dei tamburi. In traduzione si è deciso di mantenere la designazione originale di questi “régionalismes encyclopédiques” (“regionalismi enciclopedici”, Francard 2010: 11),

⁵ “Dipenderà da una parte dal traduttore (dalla sua etica personale e, oltre a questa, dall'*habitus* interiorizzato negli anni), dall'altra dal pubblico a cui si rivolge la traduzione, dall'idea che esso ha delle altre lingue, delle culture straniere, della traduzione stessa”.

⁶ “Un gioco che parla il vallone e non capisce altro”.

accompagnandoli con brevi note esplicative alla prima occorrenza solo quando il contesto non offriva elementi sufficienti alla comprensione.

Oltre all'impossibilità di trovare traduenti attestati che non fossero adattamenti fuorvianti (ad esempio "pallone elastico" o "pallapugno" per *balle pelote*)⁷, la scelta esotizzante, sottolineata da un espediente grafico come il corsivo o le virgolette, si spiega con la volontà di mantenere il sentimento d'esclusione descritto dal narratore, che si rafforza nel passaggio al contesto italiano, come mostra l'esempio 1:

Esempio 1

<p><i>a.</i></p> <p>[...] à l'époque, la balle pelote, tout autant que le gille d'ailleurs, était jalousement protégée par les Wallons. Tout se passait comme s'ils avaient placé là la barrière de ce qui nous était permis sans risquer que nous leur volions leur propre identité. [...] Était-ce parce que nous aussi nous avons placé là la limite de notre intégration possible? Est-ce parce que les différences culturelles ont la vie plus dure qu'il n'y paraît? (Santocono 1986: 137).</p>	<p><i>b.</i></p> <p>[...] all'epoca la <i>balle pelote</i>, come del resto il <i>gille</i>, era gelosamente custodita dai Valloni. Era come se avessero posto lì la barriera di quanto ci era permesso senza rischiare che gli rubassimo la loro identità. Era perché anche noi avevamo posto lì il limite della nostra possibile integrazione? Era perché le differenze culturali sono più dure a morire di quanto sembri?</p>
---	---

Un altro ambito sensibile dal punto di vista traduttivo riguarda le citazioni in un dialetto locale esplicitamente designato come vallone, che l'autore trascrive senza seguire convenzioni sistematiche né modalità scientifiche, ma riproducendone le caratteristiche soprattutto fonetiche e mescolando espressioni vallone e francesi per suggerire l'origine socio-geografica di alcuni locutori. Per decifrare i passi in questione, ci siamo avvalsi di glossari e altri strumenti lessicografici on line⁸; per interpretare singoli lemmi o espressioni non esattamente sovrapponibili alle voci di questi repertori è stato necessario procedere alla collazione con attestazioni disponibili in altre unità testuali raccolte sulla rete, dove talvolta erano oggetto di

⁷ Si tratta di giochi del pallone comparabili, ma ognuno con specificità proprie del Paese d'origine; vedi il sito <http://www.mondialipallapugno.it/contents/parentidellapallapugno.php> (6/12/2016) sui "parenti della pallapugno nel mondo": in Francia sopravvivono gli antichi "jeu de paume" e, appunto, la "palle [*sic*] pelote".

⁸ Vedi il portale di risorse disponibile all'indirizzo http://www.lexilogos.com/wallon_dictionnaire.htm (6/12/2016).

commento metalinguistico in francese standard. Fondamentale è stata anche la lettura a voce alta suggerita dalla trascrizione fonetizzante dell'originale, che ha spesso portato alla parola francese corrispondente, confortata dal contesto e dal suo eventuale riuso in altri passi: una procedura quasi filologica che ha consentito di venire a capo dei punti più critici che restavano scoperti. Altra preziosa risorsa è stata la consulenza di parlanti belgi, che hanno ammesso la difficoltà di leggere un'ortografia che fissa in maniera non ben identificabile un dialetto ormai usato in prevalenza da persone anziane. A posteriori le nostre traduzioni in francese standard, primo passaggio traduttivo, sono state avallate da Christian Quinet, vice-presidente di un centro culturale di scrittori valloni molto attivo nella difesa della parlata della regione che fa da sfondo al romanzo⁹.

Tra gli esempi più circoscritti troviamo le locuzioni offensive che si scambiano le bande rivali di bambini immigrati e dei loro coetanei valloni di analoga estrazione sociale: “mingeu d'fichel” e “pètotes pourries” (Santocono 1986: 130), ovvero “mangeurs de ficelles”, tradotto con “mangiatori di spaghetti” (chiara allusione alle abitudini culinarie italiane) e “patate marce” (in cui “patates” è un insulto del francese popolare¹⁰, qui radicato nella nota predilezione belga per questo tubero). In entrambi i casi, una volta confermata la propria interpretazione (anche sulla base di una successiva declinazione dei due soprannomi, nel punto in cui il testo parla di “affrontements macaroni-pommes de terre”, ovvero “scontri tra ‘macaroni’ e ‘patate’”¹¹, Santocono 1986: 131), gli studenti hanno optato per una traduzione in italiano standard che ripropone gli stereotipi attraverso le due metafore alimentari, il cui peso semantico e ideologico è stato considerato, nel contesto, più importante della precisazione circa la varietà linguistica locale condivisa dai due gruppi. La sostanziale affinità tra questi ultimi si evince comunque dal resto del passo, in cui il narratore giudica questi belgi tutto sommato molto vicini ai piccoli *Ritals*, se confrontati con i cosiddetti “doppiamente belgi” (“doublement Belges”, Santocono 1986: 130), i figli di autoctoni benestanti, rispetto ai quali la distanza è, appunto, doppia.

Altre esemplificazioni più corpose della parlata locale, affidate a Monsieur Gaston, un anziano vallone del villaggio di Morlanweltz, ex minatore, sono state rese in un italiano colloquiale che potesse corrispondere alla situazione enunciativa, mantenendo un linguaggio

⁹ Christian Quinet, che si definisce “Scriveû wallon” ed è vice-presidente degli “*Scriveûs du Centre*”, ci ha fornito le trascrizioni dei passi in questione in un vallone codificato secondo il sistema ortografico Jules Feller, arricchendole di preziosi commenti.

¹⁰ Patate : “Personne stupide, empotée. Synon. Imbécile” (*TLFi* <http://atilf.atilf.fr/>, 6/12/2016).

¹¹ Si è mantenuto il termine “macaroni” perché semanticamente comprensibile e corrispondente a un noto appellativo dispregiativo riservato agli immigrati italiani (e alla loro lingua) in contesto francofono (*TLFi* <http://atilf.atilf.fr/>, 6/12/2016).

diretto e concreto (visibile nella scelta dei comparanti e delle espressioni figurate); gli studenti hanno proposto di inserire una nota del traduttore per dichiarare che nell'originale era presente l'ulteriore elemento identitario costituito dall'uso del dialetto.

Esempio 2

<p><i>a.</i></p> <p>[...] il aimait rappeler à son interlocuteur qu'il avait été "droût come in fèstu èt dûr come ène bîye dè tch'min d'fiér": "Tincion camarâde, dju daloûs tous les djoûs à pates à Saint-Artur, qu'il disait. Ç'astoût co quand d'avoû les Warocqué... D'l'ai bî couneû, mi, èl Warocqué. Ç'astoût in gros plein d'soupe, mais tincion, il d-avoût branmint dins l'cafière, hein!" (Santocono 1986: 134-135)</p>	<p><i>b.</i></p> <p>[...] gli piaceva ricordare al suo interlocutore che era stato "dritto come un fuscello e duro come una traversa di ferrovia": "Attenzione amico, andavo tutti i giorni a piedi a Saint-Artur, diceva. Era ancora ai tempi dei Warocqué... L'ho conosciuto bene, io, il Warocqué. Era un omone grande e grosso, ma attenzione, ne aveva di sale in zucca, eh!"</p>
---	--

In alternativa a questa riduzione dell'eterolinguismo, alcuni hanno proposto di trascrivere l'originale dandone una traduzione letterale in nota; se la soluzione non è da scartare a priori, si rivela tuttavia debolmente giustificata perché priva di un vero destinatario: il lettore italiano medio che deve ricorrere a una traduzione per accedere al romanzo difficilmente sarebbe interessato a questa versione, che per di più non riproduce materiale linguistico autentico e sortirebbe un effetto eccessivamente spaesante (che già è tale per molti francofoni, belgi e non). Per lo stesso motivo è stata accantonata l'adozione di un'altra delle strategie che annovera Grutman (2012: 58) tra quelle possibili per la traduzione dell'eterolinguismo, la semplice "non traduzione": abbiamo notato che curiosamente è questa invece l'opzione accolta dall'unica traduzione di *Rue des Italiens* pubblicata in Italia, caratterizzata da un progetto traduttivo singolare che esalta il contrasto tra alterità di matrice belga e appartenenza siculo-italiana (Santocono 2006)¹².

¹² Come segnala Balboni (2008: 137), in didattica della traduzione del testo letterario il confronto conclusivo con la versione italiana pubblicata può rivelarsi molto utile e arricchire la discussione di considerazioni non solo sociologiche, storiche ed editoriali, ma anche traduttologiche (nella fattispecie relative alla traduzione dei testi mistilingui).

È stata esclusa anche la possibilità di una “rilocalizzazione” etnocentrica (Grutman 2012: 65), ovvero la traduzione di una varietà della lingua di partenza con una della lingua d’arrivo, che si sarebbe rivelata assurda in termini di accettabilità e verosimiglianza in un romanzo giocato sul confronto tra lingue e nazionalità: come far parlare un vecchio pensionato vallone in un dialetto italiano? E su che base poi scegliere un dialetto anziché un altro, senza compiere, comunque, un’operazione ideologica discutibile, che crea sovrapposizioni di connotazioni legate agli utenti di una tale varietà e spesso radica stereotipi, anziché mostrarli per denunciarli, come fa invece *Rue des Italiens*? E proprio per non vanificare l’intenzione dell’opera non è stata presa in considerazione nemmeno un’altra alternativa teoricamente possibile, l’invenzione di una varietà ad hoc.

3. Tradurre la lingua di arrivo e i suoi dialetti

L’altro ambito notevole del lavoro traduttivo verte sulla trasposizione degli idiomi coinvolti nel contesto migratorio, l’italiano riservato alle occasioni importanti o ufficiali nei rapporti tra compatrioti, e alcuni dialetti, tra i quali spicca, per ovvie ragioni autobiografiche, il siciliano, codice della comunicazione quotidiana nel microcosmo del narratore.

Gli inserti in italiano (toponimi, antroponimi, espressioni relative all’enogastronomia e a rituali ludici, preghiere, canzoni, esclamazioni e imprecazioni) si amalgamano nella lingua d’arrivo, perdendo quei segnali che li evidenziavano nell’originale (virgolette o corsivo), come pure ogni commento o traduzione dato tra parentesi o in nota. Ciò ha portato gli studenti a riflettere sugli interventi manipolatori su testo e peritesto resi necessari dall’orientamento dell’opera verso un pubblico diverso. Questa stessa considerazione ci ha condotto ad includere tali quali le citazioni dialettali, massicce nel caso del siciliano e molto più rare per altri dialetti, motivati dalla presenza di qualche personaggio originario di altre regioni d’Italia. È stata normalizzata al bisogno l’ortografia pensata in origine per i lettori francofoni ed espunta qualsiasi aggiunta esplicativa, giudicata superflua nella maggior parte dei contesti e in considerazione delle abitudini di lettura del pubblico nostrano in un’era in cui Andrea Camilleri ha ormai legittimato il siciliano in letteratura e sullo schermo.

4. Tradurre le lingue di mediazione

Ricche di spunti didattici sono anche le dinamiche di negoziazione tra personaggi di madrelingue diverse. Nell'originale si tratta di circostanze al contempo verosimili e caricaturali, che mostrano meccanismi realistici di adeguamento (o non adeguamento) linguistico, tesi a sortire un effetto anche umoristico, abbinando in qualche modo le due tendenze rilevate da Pym (2001) nella rappresentazione della variazione linguistica, l'autenticità e la parodia. Ne daremo un solo esempio incentrato sull'incontro tra Girolamo e Monsieur Léon, il fruttivendolo della sua strada, ribattezzata *Rue des Italiens* per via dell'invasione di immigrati italiani, guardati inizialmente con sospetto dal negoziante, ma poi accettati nella veste di nuovi clienti. Léon parla al bambino, perfettamente francofono benché italiano, in una lingua mescidata che ritiene essere il "macaroni" (Santocono 1986: 126), ottenuto aggiungendo desinenze vocaliche a un francese attraversato da suggestioni spagnole, su una base morfosintattica semplificata come in un *foreigner talk*, il che tradisce un atteggiamento di condiscendenza, ma anche di profonda ignoranza, verso gli immigrati del suo quartiere:

Esempio 3

<p><i>a.</i></p> <p>Je me souviens qu'un jour j'ai voulu tester sa bonne foi. J'ai rassemblé toutes les connaissances du bon parler français que j'avais acquises à l'école et je suis allé acheter des pommes de terre chez lui. Après son traditionnel "bon giorni" et mon très courtois "bonjour monsieur Léon", il m'a demandé:</p> <p>- Tu volair queq'chosa, mon petitto bambino?</p> <p>- Qui, j'aimerais un sac de dix kilos de pommes de terre, répondis-je. Mais pas trop grosses car c'est pour cuire au four.</p> <p>- Mucho bene! Mais pommas de terras novas ou vieillas?</p> <p>Dans son regard, je ne voyais aucune moquerie et je remarquais même qu'il faisait</p>	<p><i>b.</i></p> <p>Mi ricordo che un giorno ho voluto testare la sua buona fede. Ho riunito tutte le conoscenze del buon francese che avevo acquisito a scuola e sono andato a comprare delle patate da lui. Dopo il suo tradizionale "bon giorni" e il mio cortesissimo "bonjour monsieur Léon", mi ha chiesto:</p> <p>- Tu voler queq'chosa, mio petito bambino?</p> <p>- Sì, vorrei un sacco di dieci chili di patate, risposi. Ma non troppo grosse perché sono da cuocere al forno.</p> <p>- Mucho bene! Ma patatas novellas o vecchias?</p> <p>Non vedevo nessuna presa in giro nel suo sguardo e notavo persino che faceva degli</p>
--	--

<p>des efforts pour me comprendre. [...] Je prends plaisir au jeu et je continue en exagérant.</p> <p>- Oh, mon Dieu! Mère ne m'a point donné de directives à ce sujet. Donnez [<i>sic</i>] m'en des plus récentes!</p> <p>Son front s'est crispé brusquement. Manifestement, il ne comprenait plus.</p> <p>- Quoi, toi volair novelas?</p> <p>- Oui, exactement.</p> <p>- Ah bon, parce que toi pas bene explicato, hein! (Santocono 1986: 126-127)</p>	<p>sforzi per capirmi. [...] Ci prendo gusto e continuo esagerando.</p> <p>- Oddio! Mia madre non mi ha dato direttive al riguardo. Mi dia di quelle più recenti!</p> <p>Ha improvvisamente corrugato la fronte. Evidentemente non seguiva più.</p> <p>- Cosa, tu voler novellas?</p> <p>- Sì, esattamente.</p> <p>- Ah, ecco, perché tu non bene explicato, eh!</p>
--	--

Nella traduzione si è cercato di restituire questo scarto tra l'idioletto di Léon e il registro volutamente sorvegliato di Girolamo. Abbiamo lasciato le riconoscibili formule di saluto iniziali che innescano questa conversazione per così dire bilingue: il “bon giorni” del commerciante e la risposta che illustra il “buon francese” del protagonista, “bonjour monsieur Léon”. Nel trattare la lingua di Léon la *ratio* è stata quella di tradurre in italiano le poche parole effettivamente francesi (esempio *Tu, Mon, Mais, ou, Quoi, toi, bon, parce que*) e di costruire uno xenoletto su base italiana tramite accorgimenti riscontrabili in questo tipo di codice (ad esempio l'uso dell'infinito come arciforma, la sovraestensione del participio passato, l'esplicitazione del pronome soggetto, vedi Berruto 1993), lasciando l'esclamazione bilingue *Mucho bene* e le desinenze spagnoleggianti che ben rendono l'idea dei clichés sulla vicinanza tra queste due lingue romanze. Sono state conservate anche le parole inventate, ma tutto sommato trasparenti, atte a evocare la mescolanza linguistica (es. *queq'chosa, petito, explicato*). Oltre alle opzioni riportate nell'esempio 3, si è dato spazio a procedimenti creativi che, pur sempre in un'ottica di equivalenza dinamica (Nida 1965) volta a riprodurre l'impatto di questo idioletto, ammettevano un certo margine di soggettività da parte degli studenti.

Conclusione

In chiusura vorrei segnalare come *Rue des Italiens* offra altre notevoli risorse per un impiego in didattica della traduzione, innanzitutto per la verosimiglianza delle situazioni

ricorrenti in contesti migratori (vedi Morelli 2011; Pasquandrea 2008; Eloy 2003): dalle interazioni sbilanciate tra immigrati e parlanti francofoni colti, che cercano di negoziare provvisoriamente un codice comune, a esempi delle interlingue fossilizzate dei migranti; da casi di *code-switching* e *code-mixing*, a creazioni neologiche da parte di ragazzi emigrati tardivamente, che più risentono dello sradicamento culturale e linguistico. Se ci è consentita una comoda sillessi vista l'ambientazione del romanzo, concluderemo affermando che *Rue des Italiens* è ancora una miniera da esplorare in questa prospettiva.

Bibliografia

- Balboni, P. E. (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino: UTET.
- Balboni, P. E. (2008) *Imparare le lingue straniere*, Venezia: Marsilio.
- Benvenuti, G., Ceserani, R. (2012) *La letteratura nell'età globale*, Bologna: Il Mulino.
- Berman, A. (1995) *Pour une critique des traductions: John Donne*, Paris: Gallimard.
- Berruto, G. (1993) "Italiano in Europa oggi: 'Foreigner talk' nella Svizzera tedesca", in *Omaggio a Gianfranco Folena Vol. 3*, Padova: Programma, 2275-2290.
- Cigada, S. (1984) "I caratteri non sistematici del codice linguistico e la traduzione", in AA.VV., *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia: La Scuola, 125-158.
- Eco, U. (2003) *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano: Bompiani.
- Eloy, J.-M. (2003) "Français et mélange des langues chez des personnes issues de l'immigration", in J. Billiez, D. de Robillard (eds), *Français: variations, représentations, pratiques*, Lyon: ENS, 63-88.
- Francard, M. (2010) *Dictionnaire des belgicisms*, Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Grutman, R. (2009) "Multilingualism", in M. Baker, G. Saldanha (eds), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 2nd edition, London: Routledge, 182-186.
- Grutman, R. (2012) "Traduire l'hétérolinguisme: questions conceptuelles et (con)textuelles", in M.-A. Montout (ed.), *Autour d'Olive Senior: hétérolinguisme et traduction*, Angers: Presses de l'Université d'Angers, 49-81.
- Meschonnic, H. (1999) *Poétique du traduire*, Verdier: Paris.
- Meylaerts, R. (2004) "La traduction dans la culture multilingue: à la recherche des sources, des cibles et des territoires", *Target* 16 (2), 289-317.
- Montini, C. (2014) "La lingua spaesata", in C. Montini (ed.), *La lingua spaesata. Il multilinguismo oggi*, Bologna: BUP, 11-33.

- Morelli, A. (1988) “La Belgique vue par ses Italiens”, in A. Soncini Fratta (ed.), *Les avatars d'un regard: l'Italie vue à travers les écrivains belges de langue française*, Bagni di Lucca 5-6 ottobre 1987, Bologna: Clueb, 297-317.
- Morelli, A. (2011) “Quelles langues pour les Italiens de Belgique?”, in M. Barbato, C. Gigante (eds), *Aspetti della cultura, della lingua e della letteratura italiana in Belgio*, Bruxelles: P.I.E.-Peter Lang, 153-164.
- Nida, E. (1964) *Toward a science of translating*, Leiden: E. J. Brill.
- Pasquandrea, S. (2008) *Più lingue, più identità. Code-switching e costruzione identitaria in famiglie di emigrati italiani*, Perugia: Guerra.
- Perini, N. (1984) “Sviluppo della competenza testuale e traduzione”, in AA.VV., *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia: La Scuola, 119-124.
- Pym, A. (2001) “Translating linguistic variation: parody and the creation of authenticity”, in M. Á. Vega, R. Martín-Gaitero, *Traducción, metrópoli y diáspora. Las variantes diatópicas de traducción*, Madrid: Editorial Complutense, 69-74.
- Santocono, G. (1986) *Rue des Italiens*, Cuesmes: Éd. du Cerisier.
- Santocono, G. (2006) *Rue des Italiens*, trad. it di A. Maddalena, Iesa: Gorée.
- Stibbard, R. (1998) “The Principled Use of Translation in Foreign Language Teaching”, in K. Malmkjaer (ed.), *Translation and Language Teaching*, Manchester: St. Jerome, 69-76.

Il testo letterario nell'insegnamento della lingua e della sociolinguistica russa: il racconto *Banja* di Michail Zoščenko

Monica Perotto

Abstract

Monica Perotto presenta l'analisi del racconto "Banja" (*Al bagno pubblico*, 1924) e di altri racconti di Michail Zoščenko proposta per la sua rilevanza linguistica e culturologica agli studenti del corso di Lingua russa LM (corsi di Laurea magistrale in Letterature moderne, comparate e postcoloniali e Lingua e cultura italiana per stranieri) dell'Università di Bologna. L'autrice ha adottato i modelli di Pessina, Averjanova, Rogova (1995) e Valgina (2003) per approfondire i vari livelli testuali nell'indagine macro e microlinguistica. Sono stati particolarmente messi in evidenza i registri colloquiale/ gergale/ popolare, così come focalizzata l'attenzione sui *realia* e sugli stereotipi del periodo sovietico contenuti nel testo. Lo studente di livello avanzato ha potuto quindi sviluppare la lettura e la comprensione linguistica del testo, nonché le capacità di elaborazione scritta e analisi stilistica.

Introduzione

L'analisi del racconto "Banja" (*Al bagno pubblico*, 1924)¹ e di altri racconti di Michail Zoščenko è stata proposta agli studenti della Scuola di Lingue, Letterature, Traduzione e Interpretazione, sede di Bologna, nell'ambito del corso di Lingua russa LM (corsi di Laurea magistrale in Letterature moderne, comparate e postcoloniali e Lingua e Cultura italiana per stranieri) per la sua particolare valenza linguistica e culturologica. L'originale linguaggio d'autore di Zoščenko consente una vera e propria immersione diretta nella realtà sovietica, stimolando un discorso storico e culturologico, nonché un'analisi linguistica molto particolare. Il testo in questione si presta molto bene ad una scomposizione nelle sue strategie narrative di forte espressività, ma soprattutto stimola il docente alla presentazione di aspetti chiave del discorso sociolinguistico tipico del russo moderno. In questo ed in altri racconti di Zoščenko si presentano ben stratificati elementi del linguaggio standard e substandard, caratteristici a livello diacronico e sincronico, nonché variazioni stilistiche relative al discorso monologico e dialogico. La ricchezza di espressioni popolari e la vivacità della narrazione incuriosiscono gli studenti e li stimolano nel lavoro di traduzione.

¹ Il racconto è disponibile online: <http://ostrovok.de/old/classics/zoshchenko/story003.htm>, 28/11/2017.

In questa sede verranno presentate le modalità di analisi del testo e di approfondimento dei vari livelli di indagine macro e microlinguistica, sui modelli di Pessina, Averjanova, Rogova (1995) e Valgina (2003)², proponibili a studenti di livello avanzato (almeno TRKI B2, rispetto al *Common European Framework of Reference for Languages*)³. Il lavoro è volto a sviluppare nello studente la lettura e la comprensione linguistica del testo, nonché le capacità di elaborazione scritta e analisi stilistica. Non vengono fornite allo studente chiavi di lettura critico-letteraria, ma semplici informazioni sulla vita dello scrittore ed il contesto storico in cui produsse le sue opere. Allo stesso modo si opererà in questo lavoro.

Nel caso di *Banja*, il tema e la sua narrazione, nell'intento di Zoščenko, sono destinati al comune cittadino sovietico con un orientamento comunicativo sia fattuale-informativo che espressivo. Le maggiori difficoltà incontrate dallo studente sono la contestualizzazione storica della vicenda narrata e l'interpretazione corretta della presenza dell'autore, *obraz avtora* secondo Vinogradov (1971) e Valgina (2003)⁴. Dal punto di vista più strettamente linguistico e sociolinguistico, oltre alla capacità di districarsi nella varietà dei piani stilistici collegati con l'orientamento comunicativo (colloquiale/ gergale/ popolare) per lo studente sarà difficile cogliere gli elementi linguoculturologici (*realia*) contenuti nel testo (*nomerok, portjanki, podštanniki, banščik, grivennik*)⁵ e gli stereotipi tipici del periodo sovietico: il confronto *russkaja/ amerikanskaja banja* (il bagno pubblico russo e americano). Naturalmente la resa traduttiva costituisce uno dei maggiori problemi, già incontrati dai primi traduttori dei racconti di Zoščenko, in cui spesso questa versatilità e coloritura sociolinguistica viene appiattita nello stile neutro dello standard, che non sempre rende giustizia dell'ironia bonaria dello scrittore.

1. Alcune notizie sull'autore

Michail Michajlovič Zoščenko (1894-1958) entra nella letteratura russa nel 1922 nel gruppo *Serapionovy Brat'ja* (*Fratelli di Serapione*) con evidente intento antipolitico ed antiideologico. L'interesse di Zoščenko è rivolto al cittadino comune, con cui è stato a contatto nelle numerose

² Valgina (2003) è anche consultabile online su: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/>

³ Per maggiori informazioni sui livelli di certificazione in lingua russa si veda: http://www.torfl.it/Certificazione_Informazioni_generali.

⁴ Vinogradov (1971: 118).

⁵ Scontrino, contromarca; pezze da piedi; mutandoni; assistente della *banja*; soldo, moneta da dieci copechi.

professioni svolte durante la giovinezza. Come lui stesso dichiara nel commento finale al romanzo breve *Vozvrščennaja molodost'* (*La gioventù restituita*, 1933), “Scrivo, o per lo meno mi sforzo di scrivere, per il cittadino sovietico di massa. [...] Ho un po' modificato e alleggerito la sintassi, ho semplificato la struttura del racconto. Ciò mi ha permesso di essere comprensibile a quei lettori che non si interessano di letteratura.” (Zoščenko 1994: 143)⁶. I suoi racconti, pubblicati negli anni '20 e '30 del Novecento sui cosiddetti *tolstye žurnaly* (riviste di grande formato), incontrano il favore del pubblico e gli assicurano successo e popolarità. Nel 1946, dopo la pubblicazione del racconto *Priključenija obez'jany* (*Le avventure di una scimmia*) Zoščenko viene accusato di aver calunniato l'uomo sovietico, descrivendolo come rozzo e incivile, pertanto cade in disgrazia, viene condannato dal regime ed espulso dall'Unione degli scrittori. Riabilitato dopo la morte di Stalin, si mantiene facendo traduzioni e pubblicando nella rivista satirica *Krokodil* (*Il cocodrillo*). Prima di morire riesce a veder pubblicate alcune raccolte di sue opere scelte.

2. Modello di analisi comunicativo- testuale

Il modello di analisi qui introdotto si basa sulla distinzione di macrostruttura e microstruttura testuale, proposto da Van Dijk: “Macrostructures are higher-level semantic or conceptual structures that organize the ‘local’ microstructures of discourse, interaction, and their cognitive processing” (1980: V), e applicato al testo russo in Pessina, Averjanova, Rogova (1995) e in Valgina (2003). Si tratta di un modello molto flessibile, applicabile all'analisi del testo letterario e non. L'analisi della macrostruttura prevede l'approfondimento delle strategie compositive globali del testo ed in particolare dei seguenti aspetti:

1. Orientamento comunicativo del testo (fattuale-informativo/ espressivo-estetico/ argomentativo/ operativo/ metodologico).
2. Tipo di discorso (narrativo/descrittivo/argomentativo/dispositivo).
3. Stile testuale (colloquiale/artistico/ufficiale-burocratico/pubblicistico/scientifico).
4. Tema e destinatario del testo.
5. Presenza/assenza dell'autore (il già citato *obraz avtora*).

L'analisi della microstruttura include la descrizione dei seguenti elementi testuali:

⁶ Nel testo, dove non esplicitamente dichiarato diversamente, la traduzione è mia.

1. Trattati lessicali e verbali (tipi di sostantivi e di verbi, deverbali, fraseologismi, neologismi/arcaismi, prestiti, cliché, nessi verbo-nominali).
2. Strategie sintattiche (coesione, coerenza, compattezza, ipotassi/paratassi).
3. Tipi di proposizioni, presenza/assenza di participi e forme passivanti.

Nel testo letterario in questione l'orientamento comunicativo è al tempo stesso fattuale-informativo ed espressivo, perché la realtà sovietica viene descritta in maniera realistica, ma anche vivace, parodistica. L'analisi microlinguistica metterà in luce gli elementi espressivi del testo. Il tipo di discorso prevalente è narrativo/descrittivo, in quanto viene descritta una situazione tipica della realtà sovietica: la frequentazione del bagno pubblico. Il tema, all'apparenza banale, per lo studente non russo può presentare difficoltà di inquadramento storico-culturologico e merita pertanto una trattazione a sé.

Le finalità del bagno pubblico per il cittadino sovietico erano in genere di carattere pratico: lavarsi e lavare la propria biancheria, piuttosto che godere di un ambiente rilassante o dalle finalità curative, scopi normalmente attribuiti oggi ai suoi analoghi: la sauna e il bagno turco. Lo stile, nei testi di Zoščenko è una miscela di *kanceljarskij jazyk* sovietico (burocratese), *razgovornyj* (linguaggio colloquiale) e *prostorečie* (linguaggio popolare)⁷, se non addirittura lingua gergale, aspetti particolarmente interessanti per l'indagine microlinguistica.

3. Analisi microlinguistica del racconto

La lingua di M. Zoščenko, familiare al cittadino russo di livello sociale medio⁸, appare tutt'altro che semplice allo studente di lingua russa. Essa rappresenta un'ottima base di partenza per il docente per illustrare il concetto di centro e periferia della lingua russa, dei suoi codici e sottocodici, di quelle varietà funzionali della lingua che vengono studiate in Russia a partire dagli anni '70 (Šmelev 1977).

Nel testo di Zoščenko sotto forma di *skaz* (il racconto breve di tono prevalentemente orale, in cui il narratore racconta con vivacità l'accaduto, quasi ne fosse testimone oculare) prende vita il repertorio del parlante sovietico, spesso di estrazione rurale, di recente inurbazione e non troppo

⁷ Per un'analisi più completa dei vari stili russi si veda Belikov, Krysin (2001).

⁸ Zoščenko stesso dichiarò di descrivere la piccola borghesia, il ceto medio, sebbene come tale esso non esistesse ufficialmente nella realtà sovietica: "Io racconto la piccola borghesia. Sì, da noi non esiste una piccola borghesia come classe, ma io ritraggo prevalentemente un tratto comune. In ciascuno di noi si riuniscono elementi tipici del borghese, del possidente, dell'avido, assetato di denaro." (Zoščenko 1994:142).

istruito. Il narratore mantiene un registro colloquiale, tipico del *razgovornyj stil'* russo (lo standard orale), già nell'incipit si rivolge ai suoi lettori con l'appellativo *graždane!* (cittadini) molto sovietico e manifesta con ironia l'accettazione della realtà russa, descrivendo per contrasto l'ipotetico stereotipo di *banja* americana (“Govorjat, graždane, v Amerike bani otličnye”, “Si dice, cittadini, che in America i bagni siano ottimi”), dove tutto funziona alla perfezione nel segno dell'efficienza e del servizio di qualità (la biancheria viene consegnata al cliente già lavata e stirata all'uscita). Uno dei termini periferici di questo *lingvokul'turologičeskoe pole* (campo linguoculturologico)⁹ è senza dubbio il *nomerok*, la contromarca, essenziale nel contesto russo e sovietico per marcare il possesso della biancheria e dei vestiti, che altrimenti andrebbero persi o rubati, mentre costituisce un oggetto irrilevante in quello americano. Nel contesto russo la gestione dell'oggetto incriminato rasenta il comico-grottesco, trattandosi di un semplice cartoncino legato ad un filo, che una volta svestiti (“krugom život- da nogi”, “tutt'intorno solo pancia e gambe”), ci si può solo legare alla caviglia (come ironicamente osserva il narratore: “k borode ne privjažeš” – “alla barba non te lo leghi”).

Altra differenza macroscopica dei termini di livello paradigmatico: il *banščik*¹⁰ americano nel suo servizio al cliente è impeccabile e gentile, mentre con quello russo si finisce sempre per litigare. Tuttavia, come afferma Zoščenko, “tutto sommato anche da noi i bagni non sono male. Le cose vanno peggio. Ma ci si può lavare”.

Nel dialogo riportato con i personaggi del racconto trionfa il *prostorečie* (il linguaggio popolare urbano, definito da V. Belikov e L. Krysin “linguaggio della popolazione cittadina non istruita o semi-istruita, che non padroneggia la norma linguistica”, Belikov, Krysin 2001: 53). Ne sono alcuni esempi tipici *pol't*, genitivo plurale dell'indeclinabile *pal'to*, (cappotto), *baška* (zucca, capoccia, in russo standard *golova*). Altri esempi di *razgovornyj jazyk* (lingua colloquiale) si trovano nei sostantivi alterati: nei diminutivi *bratišečka* (amico mio), *žit'iško* (che vita!), nelle particelle o interiezioni modali espressive: *že, mol, deskat', nebos', nu, -to, čto ž eto*; nei verbi o nelle

⁹ Il campo linguoculturologico si costruisce attorno ad un nucleo tematico centrale e alla sua costante di significato (nel nostro caso il concetto di *banja*), mediante i linguoculturemi ad esso riferiti e disposti in classi secondo un criterio centro/periferia lungo l'asse sintagmatico, paradigmatico e sigmatico (Vorob'ëv 2008: 65). Secondo il filosofo e semiologo tedesco G. Klaus, il segno linguistico non ha solo funzione denotativa, ma anche di designazione categoriale dell'oggetto. I segni linguistici sono etichette degli oggetti, collegati da rapporti particolari. La disciplina che studia questi rapporti è definita sigmatica (Perotto 2011: 87).

¹⁰ L'assistente della *banja* (ingiustamente tradotto dai nostri dizionari bilingui come *bagnino*) un tempo veniva impiegato nel duro lavoro che includeva tutte le fasi preparatorie della *banja*, compreso l'atto del *parenie*, cioè della stimolazione corporea del cliente. Si trattava di una professione che richiedeva forza e maestria. Si veda in proposito la bella descrizione in Giljarovskij (2005). Oggi la figura dell'addetto alla *banja* è profondamente mutata, si avvicina piuttosto alla figura occidentale dell'operatore/operatrice di un centro estetico o di una spa, che può eseguire massaggi o procedure estetiche, di cura del corpo.

coniugazioni verbali: *det'* (ficcare, in russo standard *položit'*), *skinut'* (buttare, *brosit'*), *speret'* (sgraffignare, *ukrast'*), *ljapnut'* (appioppare un colpo, *udarit'*), *vypuščaet* (molla, lascia andare, *vpuskaet*), *vpuščāet* (lascia entrare, *vpuskaet*); negli avverbi: *teperiča* (adesso, *teper'*). Altri elementi di carattere espressivo sono le proposizioni fortemente ellittiche, dal tono dialogico: *gud baj*, - *deskat'*, *prismotri* (*gud bai*, dice, dacci un'occhiata); le espressioni idiomatiche: *nu ich, v boloto!* (che vadano al diavolo!), *grech odin* (che disgrazia), *ne v teatre* (non siamo mica a teatro), *batjuški-svety!* (mamma mia!). Questa vivacità narrativa rappresenta una sfida molto stimolante per lo studente abituato all'apprendimento della lingua classica standard.

4. Analisi culturologica del termine banja

Oltre agli aspetti linguistici, anche quelli più in senso lato culturologici, rappresentano un elemento importante del testo di Zoščenko. In primis il *topos* della *banja* nell'immaginario russo si presta a varie letture. Lo *Slovar' Russkogo jazyka* (Dizionario monolingue) Ožegov (1977, 36) definisce la *banja* "locale o stabilimento apposito dove ci si lava e si fanno bagni di vapore"¹¹.

La prima lettura è lessicologica e ci presenta il termine come *realia* (*bezekvivalentnaja edinica*, unità priva di equivalenza, secondo Vereščagin e Kostomarov 1980), per carattere denotativo vicino alla sauna finlandese e con vari risvolti connotativi: tutte le *dače* russe hanno una *banja*, ma la pubblicità moderna in rete spesso reclamizza questo luogo piuttosto come *sauna privatnaja* (*sauna privata*), ossia un vero *privé*, luogo di appuntamenti (Perotto 2011: 91). In questo caso la parola *sauna* si prefigura come una sorta di doppione (*dublet*) dell'originale russo e, come è tipico dei dopponi, sembra venire usata in contesti in cui è il prestigio a prevalere sulla tradizione. È sempre più frequente (e più prestigioso) proporre la *sauna* come variante europea, anche se in realtà essa può svolgere funzioni spesso analoghe alla *banja* (Perotto 2011: 92).

In Zoščenko la *banja* presenta una contestualizzazione storica, è un vero bagno pubblico. Nel romanzo *Moskva i Moskviči* (Mosca e i Moscoviti), V. Giljarovskij descrive i più famosi bagni pubblici di Mosca e li divide in 3 locali: *razdeval'naja*, *myl'naja* e *parilka* (o *gorjačaja*)¹². Precise norme di comportamento consentono l'ingresso e la frequentazione di questi locali, tuttavia nel

¹¹ Rispetto alla sauna, che può essere con o senza vapore, la *banja* russa è più vicina al modello di sauna finlandese, a vapore (*parilka*). L'argomento viene approfondito in Perotto (2011: 88).

¹² Rispettivamente lo spogliatoio, il locale dove ci si lavava e quello dove si faceva il bagno di vapore caldo (Giljarovskij 2005: 358-391).

racconto di Zoščenko il cittadino sovietico medio sembra ignorarle e la frenesia, il caos regnano sovrani.

Infine, in linguoculturologia (in russo *lingvokul'turologija*) il termine *banja* è inteso come espressione del *byt* russo (quotidianità), come *lingvokul'turema* (“unità dialettica di significato linguistico ed extralinguistico, concettuale ed oggettuale”, Vorob'ev 2008: 45). Il campo linguoculturologico, come analizzato anche in Perotto (2011), è notevolmente ricco e complesso, pertanto sarà utile approfondirlo con gli studenti mediante la presentazione di varie tipologie testuali, letterarie e non, riferite ad un tema simile.

5. Appunti di traduzione

Riguardo al lavoro svolto in classe sul commento alla traduzione dei testi di Zoščenko, accenneremo alla traduzione di un altro famoso racconto, *Aristokratka* (*L'aristocratica*, 1923)¹³, tratto dalla raccolta *Novelle Moscovite*, pubblicata da Passigli editore nel 1992 e tradotta da Nicola Odanov. In questo racconto compaiono le stesse difficoltà di resa stilistica dei vari registri e livelli di substandard, incontrati in *Banja*, ma nella traduzione si perde la vivacità del testo originale. Già dalla resa del termine popolare e vagamente dispregiativo *baba* (donna del popolo, comare, donnetta di poco conto) con il neutro “donna” deriva il primo appiattimento, accompagnato da un caso di vera e propria omissione traduttiva: “takaja aristokratka mne i ne baba vovse, a gladkoe mesto”¹⁴, nella traduzione: “insomma un'aristocratica non è neppure una donna” (Zoščenko 1992: 75). Un'altra perdita di significato connotativo si ha con *frja* (dispr., gran dama, donna di alto bordo), che viene tradotto come “fata”, termine che in italiano ha un valore positivo, un alone di fascino e mistero. Senza contare che l'eroe del racconto le rivolge un rozzo “tu” imperturbabile, seguito dal classico sovietismo “cittadina” (*ty, graždanka*), che nella traduzione viene reso con un Lei molto garbato. Svariate volte nella traduzione si edulcora il tono del racconto, che nel testo di Zoščenko è ironico e spietato: la dama in questione non resiste all'invito “borghese” e al buffet del teatro favorisce ben tre dolcetti alla crema divorandoli letteralmente (*i cop s kremom*, e giù con la crema) e pappandoseli (*žret*) in maniera poco aristocratica, non li fa semplicemente “sparire nella sua bocca” (Zoščenko

¹³ Il racconto in originale è online: <http://ostrovok.de/old/classics/zoshchenko/story051.htm>, 28/11/2017.

¹⁴ “Non è affatto una donna, ma una nullità”.

1992: 77). L'ironico "mersi", pronunciato dalla signora, diventa un semplice "grazie" nella traduzione¹⁵.

Molti fraseologismi carichi di ironia popolare o non vengono tradotti o perdono quasi del tutto la propria carica semantica: "A deneg u menja - kot naplakal. Samoe bol'soe, čto na tri pirožnych" (letteralmente: di soldi ne ho così pochi da far piangere un gatto. Al massimo ne ho per tre paste), diventa nella traduzione: "Avevo in tasca tanto da pagare tre paste, al massimo" (Zoščenko 1992: 77). Sarà molto utile per lo studente esercitarsi nella trasformazione dei costrutti dialogici o ellittici in strutture simili dal punto di vista discorsivo in italiano, che rendano giustizia dell'espressività del testo di partenza e dello spirito sociale sovietico in esso contenuto.

Conclusioni

Lo studente di livello avanzato può apprendere in maniera vivace e stimolante alcuni aspetti sociolinguistici del russo moderno, cercando di sviluppare una competenza non solo linguistica, ma più ampiamente linguoculturologica.

Il linguaggio di Zoščenko, fortemente ironico e storicamente connotato, è un chiaro esempio di intervento espressivo dell'autore, quindi lo studente nell'analisi microlinguistica deve mettere a fuoco la funzionalità dei tratti caratteristici (verbal, nominali, proposizionali) che servono a delineare meglio la presenza dell'autore.

Il protagonista del racconto di Zoščenko, il *sovetskij graždanin* (il cittadino sovietico), è un *malen'kij čelovek*, un piccolo uomo dell'epoca sovietica calato nel *byt*, nella quotidianità del periodo, con le sue meschinità e difficoltà sociali. L'analisi linguistica di questi racconti include anche l'analisi degli stereotipi (la *banja* russa e quella americana) ed è quindi ricca di spunti storici e culturali. Inoltre tali racconti si prestano, come si è accennato, ad un altrettanto interessante lavoro di ricerca traduttiva.

Bibliografia

- Belikov, V.I., Krysin, L.P. (2001) *Sociolingvistika*, Moskva: RGGU.
Giljarovskij, V.A. (2005) *Moskva i moskviči*, Moskva: Ast.
Ožegov, S.I. (1977) *Slovar' Russkogo Jazyka*, Moskva: Russkij jazyk.

¹⁵ In realtà gli spunti traduttivi sarebbero numerosi, poiché le traduzioni dell'opera sono più di una. Tuttavia per motivi di spazio si ritiene non sia questa la sede per approfondire l'argomento.

- Pessina Longo, H., Averjanova, G.N., Rogova, K.A. (1995) *Principi della comunicazione scientifica in lingua russa*, Clueb: Bologna.
- Perotto, M. (2011) “Dalla баня alla сауна: nuovi realia nella lingua e nella cultura russa”, in V. Benigni, A. Salacone (eds), *Ulica Sevcenko 25, korpus 2. Scritti in onore di Claudia Lasorsa*, Cesena/Roma: Caissa Italia, 86-93.
- Šmelev, D.N. (1977) *Russkij jazyk v ego funkcional'nych raznovidnostjach*, Moskva: Nauka.
- Van Dijk, T. (1980) *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valgina, N.S. (2003) *Teorija Teksta*, Moskva: Logos.
- Vereščagin, E.M., Kostomarov, V.G. (1980) *Lingvostranovedčeskaja teorija slova*, Moskva: Russkij jazyk.
- Vinogradov, V. V. (1971) “Problema obraza avtora v chudožestvennoj literature”, in V. V. Vinogradov, *O teorii chudožestvennoj reči*, Moskva: Vysšaja škola, 105-211.
- Vorob'ev, V. V. (2008) *Lingvokul'turologija*, Moskva: RUDN.
- Zoščenko, M. (1992) *Novelle moscovite*, Firenze: Passigli.
- Zoščenko, M. (1994) *Udivitel'nye sobytija*, Moskva: Dom.
- Zoščenko, M., *Banja*, <http://ostrovok.de/old/classics/zoshchenko/story003.htm>, 28/11/2017.
- Zoščenko, M., *Aristokratka*, <http://ostrovok.de/old/classics/zoshchenko/story051.htm>, 28/11/2017.

“Like a chicken trying to talk to a duck”: esperienza di traduzione di *Unpolished Gem* di Alice Pung

Daniela Pizzuto

Abstract

Il contributo di Daniela Pizzuto si pone come sintesi conclusiva di un workshop di traduzione previsto all'interno dell'insegnamento di Lingua Inglese LM della Scuola di Lingue dell'Università di Bologna. Il *case study* è rappresentato dalla traduzione, svolta dagli studenti, del prologo di *Unpolished Gem* di Alice Pung. La scena in questione è ambientata in un mercato multietnico alla periferia di Melbourne. Qui si sovrappongono voci diverse: dai discorsi degli avventori del mercato a quelli dei lebbrosi che vi sostano, dalla parlata del padre della protagonista, di origini cino-cambogiane, a quella delle *Non-English People* che si esprimono in uno stentoreo *broken English*. L'esame di alcuni punti nodali per la traduzione di tale testo permette di svolgere un discorso complessivo sulla traduzione, sui suoi meccanismi e sulle difficoltà degli studenti nella resa del brano e dei vari elementi culturo-specifici.

1. La didattica della traduzione

Nelle parole di Umberto Eco (2003: 9), tradurre significa

dire la stessa cosa in un'altra lingua. Se non fosse che [...] abbiamo molti problemi a stabilire che cosa significhi “dire la *stessa* cosa”, e non lo sappiamo bene per tutte quelle operazioni che chiamiamo parafrasi, definizione, spiegazione, riformulazione, per non parlare delle pretese sostituzioni sinonimiche. [...] Quanto deve essere elastico quel *quasi*?

Annie Brisset (2004: 337) scrive che la traduzione è “a dual act of communication”¹. Infatti tradurre presuppone l'esistenza di due codici distinti, quello che indichiamo come lingua di partenza e come lingua di arrivo: il fatto che i due codici non presentino la stessa forma e struttura è la causa di grossi ostacoli per il processo traduttivo ed è il motivo per cui il linguaggio è sempre il punto di partenza per ogni riflessione sulla traduzione come processo e risultato (Brisset 2004: 337).

La traduzione non è un compito che semplicemente “si fa”, come un problema di matematica o un tema di italiano. Per quanto possano esserci individui che riescono a produrre ottimi testi di arrivo senza un vero e proprio addestramento alle spalle,

¹ “Un duplice atto comunicativo”.

Translators need to develop an ability to stand back and reflect to on what they do and how they do it. Like doctors and engineers, they have to prove to themselves as well as others that they are in control of what they do; that they do not just translate well because they have a ‘flair’ for translation, but rather because, like other professionals, they have made a conscious effort to understand the various aspects of their work (Baker 1992: 4)².

Pertanto, per tradurre con competenza non è necessaria soltanto una buona padronanza della grammatica e dei meccanismi della lingua e della cultura di partenza, ma anche della lingua e della cultura di arrivo.

L’insegnamento della traduzione non deve quindi solo stimolare lo sviluppo della competenza linguistica, ma anche – e forse soprattutto – di quella socioculturale in entrambi i contesti di riferimento. Eugene A. Nida (2001: 2) infatti afferma che “in translation programs students learn a great deal about foreign languages, but they usually do not learn how to use such languages in communication”³. È compito quindi del docente fornire agli studenti gli strumenti e le indicazioni necessarie per imparare a riflettere sulla lingua e sulle scelte traduttive.

2. Il *case study*

Questo piccolo *case study* prende come riferimento la traduzione di un testo autentico svolta dagli studenti del workshop di traduzione⁴ previsto all’interno dell’insegnamento di Lingua Inglese LM del corso di Lingue moderne comparate postcoloniali del primo anno della Scuola di Lingue di Bologna⁵.

Il testo di riferimento è *Unpolished Gem* di Alice Pung, edito in originale per la Portobello Road e in italiano per le edizioni Mobydick con il titolo *Gemma Impura*. Il romanzo, molto leggero e gradevole, racconta in prima persona la storia e le impressioni della giovane Alice e della sua famiglia cino-cambogiana, trasferitasi a Melbourne poco prima della sua nascita all’inseguimento del

² “I traduttori devono sviluppare l’abilità di fare un passo indietro e riflettere su quello che fanno e come lo fanno. Come i dottori e gli ingegneri, devono provare a se stessi e agli altri che sono in controllo di quello che fanno; che non traducono solo perché ‘sono portati’ per la traduzione, ma piuttosto perché, come gli altri professionisti, si sono impegnati coscientemente per capire i diversi aspetti del loro lavoro”.

³ “Nei corsi di traduzione gli studenti imparano tantissimo sulle lingue straniere, ma non come usarle per comunicare”.

⁴ Il lavoro si svolge principalmente in classe. Dopo una discussione iniziale sul testo (tipologia, genere, lessico e target ideale di riferimento) e sui problemi traduttivi evidenti, gli studenti divisi in piccoli gruppi (dai quattro ai sei studenti per gruppo) si occupano della traduzione del testo; l’insegnante interviene guidando gli studenti in momenti di difficoltà o suggerendo consigli per una resa più fluida. Al termine della lezione ed eventualmente all’inizio della successiva si procede alla discussione dei principali problemi incontrati e alle possibili soluzioni evidenziate.

⁵ Per questo *case study* sono state prese in considerazione le soluzioni proposte dagli studenti degli anni accademici 2014-15 e 2015-16.

sogno australiano. La scena in questione è tratta dal prologo del libro ed è ambientata nel mercato di Footspray, la periferia multi-etnica della città. La voce del mercato è l'unione delle mille voci differenti che lo popolano: dalle donne aggressive ai lebbrosi accucciati di fronte a vetrine spoglie e decrepite, al padre della protagonista che si aggira tra le varie bancarelle tra pezzi di maiale e carcasse sanguinolente, alle diverse *Non-English Speaking People* e alle loro frasi efficaci ma in un peculiare e stentoreo *broken English*. Il testo è dunque ricco di spunti interessanti per un discorso complessivo sulla traduzione e la teoria della traduzione, nonché sulle difficoltà principali degli studenti nella resa del testo e dei vari elementi culturo-specifici.

2.1. *Noodles, banane, e anatre pettegole*

Per quanto il testo analizzato sia relativamente breve (circa cinquecento parole), gli elementi culturo-specifici presenti sono molteplici, ma per ragioni di spazio ci soffermeremo solo su alcuni macro-problemi che più hanno incuriosito e impegnato gli studenti durante il processo traduttivo.

2.1.1. *Brand*

Il padre della protagonista sta pazientemente aspettando il proprio turno al banco che serve carne fresca, assalito e spintonato dagli altri clienti che cercano di ottenere i tagli e pezzi migliori – tra questi, una signora di mezza età che si distingue tra la folla non solo per essere particolarmente agguerrita, ma anche per i fitti ricci, che assomigliano proprio ai *noodle* prima della cottura: “My father’s moment is lost when a middle-aged woman with Maggi-noodle curls points at the man behind the counter with a flailing forefinger” (Pung, 2006: 2).

I *noodles*⁶ sono conosciuti in ambito occidentale con l'impreciso corrispondente di “spaghetti cinesi”. È immediatamente chiaro che in questo caso non sia possibile affidarsi al traduttore usuale, poiché una traduzione in “capelli ricci come spaghetti (cinesi)” potrebbe confondere il lettore: in italiano, infatti, i capelli sono tradizionalmente *lisci* come spaghetti, a causa della corrispondenza della forma tra i capelli in questione e il formato di pasta. L'interferenza con la lingua e la cultura di arrivo costringe dunque il traduttore ad impiegare una soluzione alternativa, che possa al tempo stesso sia rispettare il senso del testo di partenza sia risultare non ambigua per il lettore finale.

⁶ “I Noodles (dal tedesco Nudel, noodle) sono un tipo di pasta molto antico tipico della cucina europea e asiatica, soprattutto cinese. Vengono ricavati da un impasto di farina di qualsiasi tipo, acqua e/o uova. Hanno forma allungata, simile ai nostri vermicelli, dallo spessore più o meno sottile in base alla cultura di provenienza” (<http://www.alimentipedia.it/noodles.html>, 26/12/2016).

Tra le soluzioni proposte durante la lezione è possibile identificare tre diverse tendenze, ovvero quella a mantenere il riferimento culturale indicato dal brand; quella in cui è stato ricercato un riferimento plausibile nella cultura di arrivo; e quella per cui l'elemento culturo-specifico è stato leggermente sacrificato a beneficio di un senso più chiaro e un testo più leggibile.

Nella Tabella 1 è possibile trovare alcune delle soluzioni, denominate in questa istanza *brand-oriented*, ovvero che mantengono nel testo di arrivo anche l'indicazione culturale della specifica marca di *noodle*. I risultati, seppur formalmente corretti, tendono ad essere di complicata lettura e ad appesantire un periodo già ricco di dettagli.

Una donna di mezza età...	<ul style="list-style-type: none"> • con i ricci che sembravano gli spaghetti istantanei della Maggi • con i capelli ricci come noodle della Maggi • con i capelli arricciati come gli spaghetti della Maggi • con ricci a forma di spaghetti marca Maggi
---------------------------	---

Tabella 1: Soluzioni brand-oriented

Nella Tabella 2, invece, sono presenti alcune soluzioni mirate a rendere più facile la comprensione della metafora per il lettore, sostituendo il termine *noodles* con uno affine nella cultura di arrivo. Il procedimento si rifà alla tecnica della *substitution* elaborata da Joseph Malone, per la quale “a translation is used that may bear little or no morpho-syntactic or semantic relation to the source text”⁷ (Taylor 1998: 52) per poter mantenere la stessa caratterizzazione dell'elemento di partenza. Si tratta di soluzioni non soddisfacenti, poiché non chiarificano alcunché per il lettore: in particolare, si noti la mancata corrispondenza tra aspetto dei capelli e formato di pasta nelle tagliatelle e nei già citati spaghetti, nonché l'inserimento di elementi culturali del contesto di arrivo (fusilli, Barilla) totalmente estranei alla cultura di partenza.

Una donna di mezza età...	<ul style="list-style-type: none"> • dai ricci a fusillo • con i ricci come fettuccine • con i ricci come tagliatelle • con i ricci come spaghetti • dai capelli arricciati come i fusilli della Barilla
---------------------------	---

Tabella 2: Soluzioni Italian-oriented

⁷ “Viene usata una traduzione che non ha alcuna corrispondenza morfosintattica o semantica, oppure molto limitata, con il testo di partenza”.

Nella Tabella 3, infine, sono riportate alcune soluzioni che tralasciano leggermente la corrispondenza lessicale con il testo di partenza per mantenere la correttezza dell'immagine e del senso. Particolarmente funzionali sono la seconda, in cui la metafora è trasformata in una similitudine comunque efficace, e la terza, in cui il riferimento culturale è eliminato in favore di una leggibilità e comprensione maggiore per il lettore.

Una donna di mezza età...	<ul style="list-style-type: none"> • con i capelli mossi simili a dei noodles • con i ricci stretti come noodles • dai capelli ricci
---------------------------	---

Tabella 3: Soluzioni *sense-oriented*

Poiché il riferimento al brand è considerabile come solo marginalmente utile, e la ricerca di un riferimento alla cultura di arrivo è nella migliore delle ipotesi poco plausibile all'interno del contesto (ricci a fusillo) e nella peggiore piuttosto fuorviante (la sostituzione Maggi-Barilla), le strategie migliori si possono riscontrare tra le soluzioni *sense-oriented*.

2.1.2 Lady Fingers

Prendiamo in considerazione questa frase: “If you were to ask politely, ‘Would you please be so kind as to give me a half-kilo of the Lady Fingers?’ the shop-owner might not understand you. ‘You wanna dis one? Dis banana? How many you want hah?’” (Pung, 2006: 2).

La *Lady Finger* è una varietà di banane tipica del continente australiano⁸. Si tratta di banane piccole e particolarmente dolci e, soprattutto, poco commercializzate nel resto del mondo. È facile quindi che il riferimento culturale non sia colto immediatamente dagli studenti, che tendenzialmente hanno più familiarità con elementi appartenenti alla cultura britannica o statunitense. Ad una prima interrogazione sul motore di ricerca Google, la ricerca restituisce i risultati della Figura 1:

⁸ Lady Finger: nome scientifico *Musa acuminata*, nota anche come *Sugar banana* (<http://homeguides.sfgate.com/lady-finger-banana-trees-44621.html>, 26/12/2016).

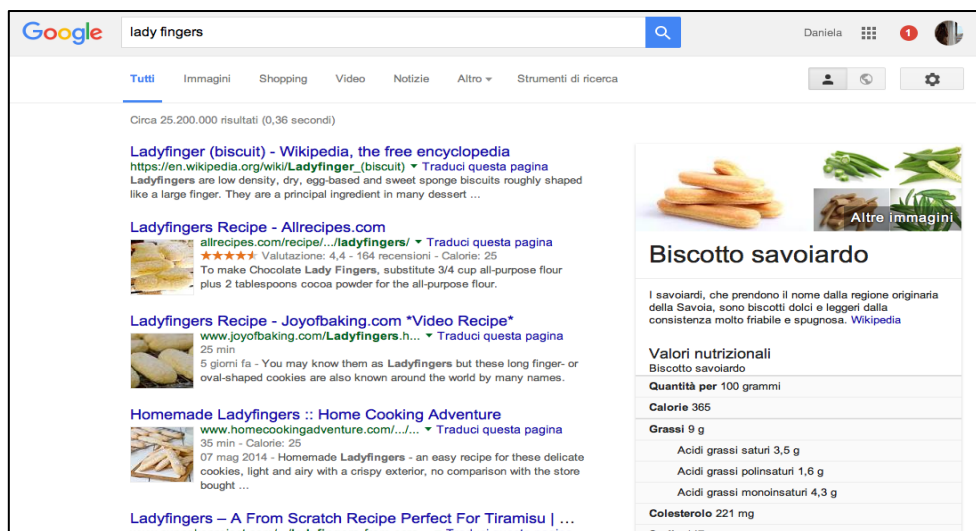


Figura 1: Interrogazione per Lady Fingers sul motore di ricerca Google

La ricerca restituisce il significato più comune del termine Lady Finger, ovvero savoiardo, il celebre biscotto leggero dalla consistenza spugnosa che prende il nome dall'originaria regione della Savoia. È però perlomeno improbabile che il padre della protagonista possa trovare dei savoiardi in un mercato rionale australiano. La sezione Immagini dello stesso motore di ricerca pone un altro elemento di difficoltà, poiché restituisce un secondo significato più comune, gombo⁹, che però è una pianta non presente nel continente australiano. È necessario insistere nella ricerca per poter arrivare ad un risultato pertinente al contesto, e scorrere pagine e pagine di occorrenze più o meno inerenti: normalmente gli studenti si arrendono alla prima pagina, oppure, vista la predominanza, si convincono che uno dei due primi risultati possa essere quello giusto. Da un lato, è necessario da parte del docente insistere sulla necessità di fare ricerche approfondite, soprattutto quando i risultati non sono convincenti: come si è visto, infatti, nessuno dei risultati dominanti è pertinente al testo di partenza. Dall'altro, è essenziale prestare attenzione anche al testo, perché in molte situazioni – come proprio in questo caso – è esso stesso a venire in aiuto al traduttore inesperto. Joss (Nida 2001: 31) suggerisce infatti che “the context actually provides more distinctiveness of meaning than the term being analysed”¹⁰.

Ad una seconda lettura risulta chiaro che la seconda frase “You wanna dis one? Dis banana? How many you want hah?” altro non è che una sorta di riscrittura in registro più informale di quanto

⁹ Gombo: nome scientifico *Abelmoschus esculentus* (L.) Moench, noto anche come Okra. È una pianta dell'ordine delle malvacee affine all'ibisco, originaria dell'Africa tropicale (<http://www.westafricanplants.senckenberg.de/root/index.php>, 26/12/2016).

¹⁰ “In effetti il contesto fornisce maggiore distinzione di significato rispetto al termine oggetto di analisi”.

detto nella prima, “Would you please be so kind as to give me a half-kilo of the Lady Fingers?”, e che l’obiettivo dell’autrice è quello di dimostrare come un linguaggio aulico e grammaticalmente corretto non sia appropriato al mercato di Footspray, dove la maggior parte degli avventori e dei venditori parlano un inglese stentoreo e molto semplice.

Tra le soluzioni compatibili possiamo prendere in considerazione l’idea di tradurre *Lady Fingers* con il corrispondente iperonimo neutro (banane) o anche di trasferirlo inalterato come prestito traduttivo (*Lady Fingers*); ovviamente le opzioni savoiardi e gombi, per quanto popolari nelle rese degli studenti, non sono considerabili come corrette.

2.1.3. Polli & anatre

Prendiamo ora in considerazione questo breve estratto dal primo paragrafo: “‘Like a chicken trying to talk to a duck,’ my mother calls these conversations. But she is not here today to quack over quality pigs’ paws because she is lying in a white hospital room waiting for me to arrive” (Pung, 2006: 1).

L’espressione *Like a chicken trying to talk to a duck* è un proverbio cinese, facilmente traducibile in “come un pollo che tenta di parlare ad un’anatra” e sta ad indicare la situazione in cui due persone che tentano di comunicare tra loro in realtà non riescono a farlo, a causa della barriera linguistica che li divide¹¹. Il problema non risiede tanto nell’espressione in sé, ma piuttosto in quel *quack* usato dall’autrice per raffigurare la madre della protagonista che incarna uno dei due termini di paragone, intenta a dire la sua su questo genere di conversazioni scarsamente comunicative.

Due sono le possibili soluzioni al problema traduttivo: una più addomesticante, naturalizzante, in cui si sceglie un elemento più neutro e chiarificatore con lo scopo di rendere il testo più fruibile, meno difficile e problematico per il pubblico del testo di arrivo; e una più straniante, in cui si tende a conservare lo spirito, le differenze e gli elementi nativi del testo di partenza, facendo in modo che sia il pubblico di arrivo a fare quel piccolo passo verso l’autore e non viceversa.

Nella Tabella 4 sono elencate le più frequenti traduzioni addomesticanti, che mirano quindi alla creazione di un testo fluente “by producing the illusion of transparency”¹² (Venuti 1995: 21) a scapito della corrispondenza con gli elementi del testo di partenza.

¹¹ Da Better Chinese: Idiom of the Month (<http://blog.betterchinese.com/chinese-idiom-ji-tong-ya-jiang>, 26/12/2016).

¹² “Tramite la produzione di un’illusione di trasparenza”.

Ma lei oggi non è qui...	<ul style="list-style-type: none"> • a discutere • a borbottare • per ciarlare • per schiamazzare • a questionare • a sindacare
--------------------------	---

Tabella 4: Soluzioni addomesticanti (target-oriented)

Nella Tabella 5 sono invece presentate alcune soluzioni stranianti che possano rendere “the translated text a place where a cultural other is manifested”¹³ (Venuti 1995: 20), in cui si è cercato di mantenere un collegamento di qualunque genere con il proverbio originale e gli elementi che lo compongono. Alcune soluzioni sono un po’ forzate e vagamente fuorvianti (ad esempio *contrattare coi polli*, dove, nonostante il chiaro riferimento al proverbio nelle righe precedenti, c’è sempre la possibilità di intendere *pollo* nell’accezione figurata di “persona ingenua, semplicione che si può facilmente ingannare o raggirare”¹⁴), ma altre, quali *metter becco* e anche *sentenziare a colpi di qua qua* sono apprezzabili nell’intento di mantenere tutti gli elementi caratterizzanti dell’espressione di partenza.

Ma lei oggi non è qui...	<ul style="list-style-type: none"> • a contrattare coi polli • a discutere con le anatre • a fare l’anatra tra i polli • a sentenziare a colpi di qua qua • per metter becco
--------------------------	---

Tabella 5: Soluzioni stranianti (source-oriented)

Alcune soluzioni proposte, invece, seppur eseguite secondo gli stessi criteri degli esempi stranianti, risultano poco appropriate al contesto. Come si può vedere dalla Tabella 6, nel primo caso, *starnazzare* apporta una connotazione negativa che il termine *quack* non ha; nel secondo, si è cercata una corrispondenza con un iperonimo, che però non porta ad una traduzione apprezzabile.

Ma lei oggi non è qui...	<ul style="list-style-type: none"> • a starnazzare • a fare versi di volatili
--------------------------	---

Tabella 6: Soluzioni fuorvianti

¹³ “Il testo tradotto un luogo in cui la cultura altra è manifesta”.

¹⁴ Definizione dal dizionario Sabatini Coletti online (http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/pollo.shtml).

2.2. Le Non-English Speaking People che do not spick da Ingish velly good

Una caratteristica importante del testo è la moltitudine di voci che si mischiano nel grande mercato di Footspray, di anatre e polli che cercano di comunicare nel modo più corretto di cui sono capaci, in una varietà di *broken English* dalle mille sfumature. Nel testo, seppur così breve, sono ben tre le occorrenze di *broken English* che pongono qualche problema di adattamento nella lingua di arrivo.

1. When they haggle over the price of trotters, there is much hand-gesticulating and furrowing of brow because the parties do not spick da Ingish velly good. (Pung, 2006: 1)
2. This is the suburb where words like and, at and of are redundant, where full sentences are not necessary. ‘Two kilos dis. Give me seven dat.’ If you were to ask politely, [...] the shop-owner might not understand you. ‘You wanna dis one? Dis banana? How many you want hah?’. (Pung, 2006: 2)
3. ‘Why yu gib me dis one? Dis one no good! Hairy here, here and dere! Hairy everywhere! Dat nother one over dere better. Who you save da nother one for hah?’. (Pung, 2006: 2)

Le frasi presentano accomodamenti fonetici e grammaticali per imitare in maniera plausibile il modo di parlare di alcuni tra gli avventori del mercato: tra gli altri *spick* per *speak*, *dis* per *this*, *gib* per *give*, e così via. Il problema principale nella traduzione di questi passaggi è evitare di ridurre il testo ad una traduzione stereotipica della parlata cinese, in cui il segno grafico /r/ viene pedissequamente trasformato nel segno /l/ senza cognizione di causa, impiegando anche parole di bassa frequenza, meno plausibili da parte di un parlante non esperto.

Negli esempi seguenti presentati nella Tabella 7 troviamo l’imitazione stereotipica, quello che ironicamente potremmo definire “effetto Titti”¹⁵, dove si assiste all’impiego di una serie di parole improbabili (*pallale*, *ploplio*, *pelché*, *dapeltutto*, *altlo*) e a modificazioni della grafia ad imitare una fonetica non esattamente realistica (*quetto*, *quelo*, *melio*).

do not spick da Ingish velly good	• no pallale inglese ploplio bene
-----------------------------------	-----------------------------------

¹⁵ Titti (in originale Tweety Bird) è l’irriverente canarino giallo protagonista delle serie animate *Merry Melodies* della Warner Bros assieme a Gatto Silvestro (Sylvester J. Pussycat Sr.). Famosa è la sua frase topica “Mi è sembrato di vedele un gatto” (<http://www.imdb.com/character/ch0029618/>, 26/12/2016).

Two kilos dis. Give me seven dat.	<ul style="list-style-type: none"> • Due kili quetto. Dale me sette quello.
You wanna dis one? Dis banana?	<ul style="list-style-type: none"> • Vuoi quetto? Quetta banana? Quante vuoi, ha? • Volele questo? Banana? Quante volele, eh?
Why yu gib me dis one? Dis one no good! Hairy here, here and dere! Hairy everywhere! Dat nother one over dere better. Who you save da nother one for hah?"	<ul style="list-style-type: none"> • Pelché dale me questo? Questo no buono! Pelo qui, qui e lì! Pelo dapeltutto! Quello altlo migliole. Pel chi mettele da palte quello, ah? • Pelché tu dato me quetto? Quetto no buono. Pelo qui, qui e lì. Pelo dappeltutto! Quello là, melio. Pel chi tu messo da palte, ha? • Pelché tu dale me questo qui? Questo qui no buono! Pelo qui, qui e là! Pelo dapeltutto! Quello laggiù meglio. Vuoi tenele buono pel altro, hah?

Tabella 7: Imitazione stereotipica

Nella frenesia di riproporre le strutture impiegate nel testo di partenza, è facile rischiare di proporre soluzioni che in realtà si rivelano ridicole e assurde. È pertanto necessario prestare grande attenzione alla struttura delle frasi e a non fare ricorso a parole di bassa frequenza o difficili da pronunciare per un parlante con abilità limitate, come nel caso di *ovunque*, *dappertutto* o *conservi*:

Why yu gib me dis one? Dis one no good! Hairy here, here and dere! Hairy everywhere! Dat nother one over dere better. Who you save da nother one for hah?"	<ul style="list-style-type: none"> • Perché tu dare me questo? Questo no buono! Peloso qui, qui e lì! Peloso <i>dappertutto</i>! Quello altro là meglio. Per chi tu tenere quello, eh? • Pelché dale tu me questo? Questo no buono! Peli qui, qui e lì! Peli <i>ovunque</i>! Quello là melio. Pel chi è quello ah? • Perché dato questo? Questo no buono! Peli qui, qua. Tutto peli. Quello là più buono. Per chi <i>conservi</i> quello ah?
--	---

Tabella 8: Parole di bassa frequenza

Un altro esempio curioso è dato dalla scelta di uno studente di tradurre la frase in una versione che appartiene più alla sfera parlata e dialettale dell'italiano, piuttosto che in una più corrispondente agli scopi del testo di partenza, così come indicato nella Tabella 9.

Why yu gib me dis one? Dis one no good! Hairy here, here and dere! Hairy everywhere! Dat nother one over dere better. Who you save da nother one for hah?"	<ul style="list-style-type: none"> • Perché mi ci dai questa? Non va mica bene! C'ha peli qui, qui e lì! È piena di peli! Quell'altra che c'hai lì è meglio! Per chi la tieni quella eh?
--	---

Tabella 9: Soluzione vernacolare

Quali possono essere dunque delle soluzioni accettabili? Non potendo ricorrere a modificazioni affidabili della grafia o ad adattamenti realistici della fonetica, si potrebbe fare

riferimento alla linguistica acquisizionale¹⁶ e in particolar modo alle sequenze di acquisizione della lingua italiana¹⁷, proponendo degli errori di grammatica e di lessico, oppure una sintassi semplificata. Si noti, ad esempio, nella Tabella 10 la confusione tra *bene* e *buono* come traduzioni di *good*, *quanto* non concordato in numero e genere con il sostantivo *banana* e l'espressione *tu tiene*, in cui il verbo è espresso alla terza persona con un pronome personale di seconda.

do not spick da Ingish velly good	<ul style="list-style-type: none"> • parla <i>no buono</i> inglese • no dice inglese molto bene
You wanna dis one? Dis banana?	<ul style="list-style-type: none"> • Questa vuoi? banana? <i>Quanto</i> banana vuoi?
Why yu gib me dis one? Dis one no good! Hairly here, here and dere! Hairly everywhere! Dat nother one over dere better. Who you save da nother one for hah?"	<ul style="list-style-type: none"> • Perché tu dà questo? <i>Questo no buono!</i> Pelo qui, qui, lì. Tutto pelo! Quello no pelo! Perché <i>tu tiene</i>, hah?

Tabella 10: Soluzioni accettabili per la traduzione del broken English

Conclusioni

Il prologo di *Unpolished Gem* di Alice Pung è stato usato come testo di riferimento all'interno del workshop di traduzione dell'insegnamento di Lingua Inglese LM del corso di Lingue moderne comparate postcoloniali del primo anno della Scuola di Lingue di Bologna. Il testo, ambientato in un mercato alla periferia di Melbourne, Australia, è un ottimo strumento per stimolare la competenza linguistica e socioculturale degli studenti di traduzione in entrambi i contesti – *target* e *source* – di riferimento.

¹⁶ La linguistica acquisizionale “studia processi e modelli relativi all’acquisizione di una lingua non materna, convenzionalmente della lingua seconda (o L2) perché appresa in età successiva alla prima lingua o lingua materna (L1). [...] Oltre a descrivere il processo di apprendimento di L2 e le sue tappe, [...] si occupa dei modelli che mirano a spiegare tale processo e dei fattori che lo condizionano” (Chini 2005: 9).

¹⁷ Con sequenze di acquisizione si intende il graduale succedersi di costruzioni transitorie fino alla convergenza con una costruzione della lingua di arrivo, ricorrente in più apprendenti della stessa L2 (Chini 2005: 92). Ad esempio, per quanto riguarda i tempi verbali, l’acquisizione avviene secondo la sequenza: Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Partecipio passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo (Banfi, Bernini, 2003).

Tra gli elementi di particolare interesse sono stati evidenziati diversi riferimenti culturo-specifici che, come si è visto, hanno messo alla prova gli studenti. Nello specifico, per quanto riguarda la traduzione del brand (nella frase “My father’s moment is lost when a middle-aged woman with *Maggi-noodle* curls points at the man behind the counter with a flailing forefinger”), gli studenti hanno proposto soluzioni *brand-oriented*, mirate a rispettare la presenza del marchio australiano anche nel testo di arrivo; *Italian-oriented*, in cui al brand originale viene sostituito un equivalente brand italiano; e *sense-oriented*, con proposte che eliminano il riferimento culturale a favore di una maggiore leggibilità e comprensibilità del testo italiano.

Si è discusso poi del termine *Lady Fingers*, che indica una qualità di piccole banane australiane, e la difficoltà di risalire al suo significato contestuale, data l’omonimia con il traduce inglese dei biscotti savoiardi e con il frutto dell’okra, una pianta autoctona del continente africano. Entrambe le proposte sono da considerarsi errate, ma la loro più immediata e maggiore reperibilità sui motori di ricerca fa sì che gli studenti tendano comunque a preferirle a scapito di soluzioni più appropriate, quali l’uso dell’iperonimo “banane” o del prestito traduttivo.

La sezione si conclude prendendo in esame il periodo “‘*Like a chicken trying to talk to a duck,*’ my mother calls these conversations. But she is not here today to *quack* over quality pigs’ paws because she is lying in a white hospital room waiting for me to arrive”. Il proverbio contenuto nella prima frase, che si riferisce alla situazione in cui due persone non riescono a comunicare tra loro a causa della barriera linguistica che li divide, non pone particolari problemi di traduzione: è infatti possibile renderlo letteralmente. Maggiori difficoltà sono invece causate dal *quack* nella seconda frase, poiché in italiano non esiste un verbo corrisponde al verso onomatopoeico dell’anatra, se non un ben poco formale “fare qua qua”. Tra le proposte degli studenti sono state evidenziate soluzioni addomesticanti (*target-oriented*), mirate a creare un testo meno specifico ma più leggibile; soluzioni stranianti (*source-oriented*), in cui si è cercato di tradurre il verbo con una corrispondenza di qualunque genere nella stessa area semantica; e soluzioni fuorvianti, che presentavano rese poco appropriate al contesto.

Data la sua ambientazione nella periferia multietnica della città, il testo è inoltre caratterizzato dalla presenza di diverse istanze di *broken English*, pronunciate dalle varie *Non-English People* che animano la scena. Si è evidenziato come gli studenti tendano a sottovalutare la resa di questi elementi, preferendo imitazioni stereotipiche (tra cui la sostituzione pedissequa di tutte le /r/ grafiche con /l/, senza alcuna distinzione di plausibilità e leggibilità), l’uso di parole di bassa frequenza e persino di una forma vernacolare, a forme più funzionali e verosimili in un contesto multietnico e di parlanti

non scolarizzati. Le soluzioni più appropriate prevedevano l'impiego consapevole di errori di grammatica e lessico e/o di una sintassi semplificata, facendo possibilmente riferimento alle regole della linguistica acquisizionale e in particolar modo alle sequenze di acquisizione della lingua italiana.

In conclusione, il prologo di *Unpolished Gem* si rivela un ottimo testo da utilizzare all'interno della classe di traduzione, poiché presenta diversi elementi di difficoltà che possono incuriosire gli studenti e stimolarli nella creazione di un testo di arrivo che sia piacevole e culturalmente appropriato. È un buon modo per renderli più sensibili alla traduzione in qualità di “trial of the foreign”, la cosiddetta prova dell'estraneo (Berman 2004: 276). Il testo è inoltre utile per stimolare gli studenti a non accontentarsi della *easy way out* e dei primissimi risultati nelle ricerche; a pensare al lettore *target*, ma sempre nel rispetto del testo e della cultura di partenza; a immedesimarsi nei panni dei diversi parlanti, riflettendo sempre sulle implicazioni delle proprie scelte.

Bibliografia

- Chini, M. (2005) *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma: Carocci.
- Baker, M. (1992) *In Other Words: A Coursebook on Translation*, London/New York: Routledge.
- Banfi, E., Bernini, G. (2003) “Il verbo”, in A. G. Ramat (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, 70-115.
- Berman, A. (2004 [2000]) “Translation and the Trials of the Foreign”, in L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*, London/New York: Routledge, 276-289.
- Brisset, A. (2004 [2000]) “The Search for a Native Language: Translation and Cultural Identity”, in L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*, London/New York: Routledge, 337-368.
- Eco, U. (2003) *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano: Bompiani.
- Joss, M. (1972) “Semantic Axiom number one”, *Language* 48, 257-265.
- Nida, E. A. (2001) *Contexts in Translating*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pung, Alice (2006) *Unpolished Gem*, Melbourne: black inc.
- Taylor, C. (1998) *Language to Language: A Practical and Theoretical Guide for Italian/English Translators*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Venuti, L. (2008 [1995]) *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, London/New York: Routledge.

Cristiana Cervini è dottore di ricerca in *Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturale*, svolge le sue attività di ricerca e insegnamento in Italia e in Francia e insegna Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Bologna. È abilitata al ruolo di professore associato nell'Area 10/G1 (Glottologia e Linguistica) dal 2017 e al ruolo di maître de conférence in Sciences du Langage e Langues romanes: italien dal 2015. Tra le pubblicazioni recenti, citiamo il volume *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico* (EUM, 2015) e *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione* (Quaderni del CeSLiC, 2016).

Sara Costa è dottore di ricerca in linguistica tedesca e docente di ruolo di lingua e civiltà tedesca nella scuola secondaria. I suoi interessi di ricerca vertono sulla linguistica cognitiva e sulla didattica del tedesco come L2. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Introduzione alla poetica cognitiva. Per un'analisi linguistica di testi letterari tedeschi*, Roma: Aracne 2014; "In Links We Trust - Net-Like Strategic Reading in L2 Learning Context", in P. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, L. Guerra (eds), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, Hershey, PA: IGI-Global 2013, 739-752.

Federica Ferrari è ricercatore in lingua e traduzione inglese presso l'Università di Bologna. Ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in scienze del linguaggio e della cultura (Università di Modena e Reggio Emilia) e un Master in Gestalt Counseling (A.S.P.I.C.). Le sue ricerche vertono prevalentemente sui fenomeni persuasivi nella comunicazione strategica, con particolare attenzione agli aspetti cognitivi, pragmatici e interattivi (relazione tra linguaggio e pensiero, ovvero tra discorso e azione e relazioni intra/interdisciplinari). Ha sviluppato una specifica competenza sulla metafora concettuale come metodo di analisi del testo e strumento persuasivo nel discorso politico e trasformativo in ambito terapeutico.

Jane Helen Johnson è ricercatore in lingua e traduzione inglese presso l'Università di Bologna. Ha un Master in Studi della traduzione dall'Università di Birmingham; lavora anche come traduttrice. I suoi interessi di ricerca includono la linguistica e la stilistica dei corpora applicata alla letteratura, nel

cui ambito ha pubblicato articoli sullo stile e sulla resa in inglese e in italiano rispettivamente delle opere di Grazia Deledda e di Julian Barnes.

Simone Giusti, dottore di ricerca in lettere, è insegnante, formatore e consulente esperto di politiche e di pratiche dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento. Dopo essersi occupato di letteratura moderna e contemporanea e di traduttologia ha concentrato le sue attività sulla didattica della letteratura e sugli approcci narrativi applicati all'apprendimento e all'insegnamento. È autore di manuali scolastici, di learning object e podcast sulla lingua e letteratura italiana. Ha contribuito alla fondazione di *Una Rivista "per leggere". I generi della lettura* e dei suoi *Quaderni "per leggere"* (Pensa Multimedia), oltre alle collane editoriali *QdR / Didattica e letteratura* (Loescher editore), *Comunità e persone* (Erickson), *Educazione e ricerca sociale* (Pensa Multimedia). Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Didattica della letteratura 2.0*, Roma: Carocci 2015; *Per una didattica della letteratura*, Lecce: Pensa 2014. Il suo blog è consultabile all'indirizzo www.simonegiusti.eu.

Barbara Ivančić è professoressa associata di lingua e traduzione tedesca presso l'Università di Bologna. Attualmente studia il processo traduttivo dal punto di vista dei concetti di sensibilità linguistica e corporeità (cfr. *Manuale del traduttore*, Milano: Editrice Bibliografica 2016). Traduce saggistica e narrativa dal tedesco e dal croato (cfr., dal tedesco, *Zafer Şenocak. Essere tedeschi. Qualche pensiero chiarificatore*. Sestri Levante: Oltre edizioni 2017 e, dal croato, *Daša Drndić, Il doppio*. Sestri Levante: Oltre edizioni 2017).

Antonella Luporini è ricercatrice in lingua e traduzione inglese presso l'Università di Bologna. È affiliata al centro di ricerca CeSLiC (Dipartimento LILEC) dove partecipa a due progetti di ricerca: uno sulla comunicazione docente/studenti mediata da computer (CO-METS), l'altro, con Donna R. Miller, su Stilistica Sistemica Socio-Semantica (SSS) e corpora. Gli sviluppi più recenti di quest'ultimo progetto riguardano possibili applicazioni del modello SSS all'insegnamento/apprendimento dell'inglese L2 a livello universitario.

Donna R. Miller è professore ordinario di lingua e linguistica inglese presso il Dipartimento LILEC dell'Università di Bologna e Direttore del centro di ricerca CeSLiC. La sua attività scientifica si è ampiamente concentrata sull'analisi, in chiave Sistemico-Funzionale, di diversi registri, specialmente nell'ambito di arte verbale e testi istituzionali. Da tempo indaga il potenziale contributo di Jakobson

al modello di Stilistica Sistemica Socio-Semantica (SSS), la cui validità sostiene con forza in numerose pubblicazioni.

Catia Nannoni è dottore di ricerca in Scienza della Traduzione. È attualmente professore associato in lingua e traduzione francese e tiene corsi di linguistica francese e traduzione per la Scuola di Lingue, Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna. La traduzione (letteraria, intersemiotica e audiovisiva) e la didattica (della lingua e della traduzione) costituiscono i suoi principali ambiti di ricerca, riflessi in diverse pubblicazioni. Tra queste segnaliamo: Nannoni, C. (2016) "Sous-titrer en didactique de la traduction: focus sur une pratique formatrice", in Graziano Benelli, Carmen Saggiomo (ed.), *Un coup de dés*, Napoli: ESI, 149-165.

Monica Perotto è ricercatrice in slavistica e insegna lingua russa presso la Scuola di Lingue, Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna. Si occupa di bilinguismo e di analisi sociolinguistica del russo e di problemi di politica e identità linguistica in URSS e Asia centrale (*Lingua e nazionalità nelle repubbliche postsovietiche*, 1996). Ha scritto vari articoli e una monografia sullo studio del bilinguismo nell'emigrazione russofona in Italia di prima e seconda generazione (*Lingua e identità nell'immigrazione russofona in Italia*, 2009), nonché altri lavori su traduzione, autotraduzione e analisi del testo.

Romina Pioli è dottoressa magistrale in Letterature Moderne, Compare e Postcoloniali dell'Università di Bologna. Negli anni si è dedicata allo studio delle lingue straniere (inglese, tedesco, spagnolo) e delle relative letterature, maturando, al contempo, un ampio interesse per il loro insegnamento. In passato ha avuto alcune esperienze didattiche, ma la più significativa è stata presso un asilo polacco, dove ha insegnato inglese soprattutto attraverso il racconto di storie. Da lì nasce la sua riflessione sulla possibilità di estendere lo *storytelling* a strumento didattico per apprendere una lingua straniera anche alle scuole secondarie, tema oggetto della sua tesi su cui si basa il presente articolo. Attualmente insegna italiano e letteratura presso il Liceo Internazionale del Collegio Vescovile Pio X di Treviso, dove ha la possibilità di insegnare la lingua italiana anche attraverso la riproposizione orale di alcuni grandi classici letterari.

Daniela Pizzuto è stata docente a contratto presso la Scuola di Lingue, Letterature, Interpretazione, Traduzione dell'Università di Bologna, occupandosi principalmente di traduzione dall'inglese

all'italiano e di Translation Studies. Collabora con la rivista online *Osservatorio TV* per le edizioni 2016 e 2017; è in corso di stampa, sul *Journal of East Asian Popular Culture*, un suo articolo sull'adattamento del film di animazione *Mononoke Hime* di Hayao Miyazaki. Oltre all'attività didattica, lavora come traduttrice e insegnante freelance di inglese.

Paola Puccini è professore ordinario di lingua e traduzione francese all'Università di Bologna al Dipartimento Lingue, Letterature e Culture Moderne. Dottore di ricerca in letterature francofone, si è da sempre interessata alla letteratura quebecchese ed alla sua traduzione. I suoi interessi vertono sull'autotraduzione, secondo un approccio interdisciplinare. Dirige il Centro interuniversitario di studi quebecchesi (CISQ) ed è vicedirettrice di *Interfrancophonies*. Tra le sue pubblicazioni, si segnalano: *Autotraduction et reconfiguration identitaire Marco Micone, Madeleine Blais-Dahlem*, Bologna: Odoya Editrice, 2017; con Fabio Regattin (eds), *Le Québec en traduction, Interfrancophonies* n.8, 2017 e con Isabelle Kirouac (eds), *Langue et pouvoir*, Bologna: Odoya Editrice, 2017.

María J. Rodrigo Mora, dottoressa di ricerca in filologia moderna con *Premio Extraordinario 1996* presso l'Università Complutense di Madrid. È professoressa associata presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna. La sua attività scientifica riguarda la storiografia linguistica, la traduttologia e la didattica della lingua. Tra le sue pubblicazioni, i volumi *Nebrija ante Alberti. Arquitecturas romances del arte gramatical* (2012) e *Tempus en Misr. Historia y porvenir del Hispanismo en Egipto* (curatrice, 2016).

Monica Turci è professore associato in lingua e traduzione inglese presso l'Università di Bologna. Svolge le sue ricerche nell'ambito della linguistica inglese e degli studi culturali. I suoi interessi di ricerca sono rivolti in particolare alla stilistica e alla multimodalità con particolare riferimento alla funzione dell'immagine nei testi letterari. Tra i suoi recenti contributi scientifici vi sono: "Multimodality and Illustrations: A comparative study of the English and Italian illustrated first editions of *The Jungle Book* by Rudyard Kipling" (Routledge 2014) e "Kipling and the visual: illustrations and adaptations" (Cambridge University Press, 2011).