


Prospettive teoriche
Theoretical perspectives





La lingua russa all'università e l'incontro con il testo letterario. La traduzione come esperienza interculturale

Learning Russian at University and the Use of Literary Text. Translation as Intercultural Experience

Anna Belozorovich

Università La Sapienza, Roma - anna.belozorovich@uniroma1.it

ABSTRACT

This article, based on the authors' experience of teaching Russian language to University students, reflects on the position and the use of literary text, especially on translation exercise, in this specific context. The author suggests looking at translation as educational goal, and not as means to reach (or test) linguistic competence. This suggestion is argued by reflecting on the multiple values of the meeting with text, such as exercising independent thought, experimenting and using creativity. Also, an important point is the discovery of the 'mistake' and its implication in the context of translation. In conclusion, the author proposes an approach that should be as open as possible to a cultural reading of texts and to the awareness of the cultural implication of translating, which might be useful not only for developing a more sensitive perception of language mechanisms but also for the education goals as whole.

L'articolo, basato sull'esperienza di insegnamento della lingua russa all'Università, riflette sulla posizione e sull'uso del testo letterario e in maniera particolare del lavoro di traduzione in questo contesto didattico. Si suggerisce la possibilità di guardare la traduzione come obiettivo didattico a sé e non come mezzo per raggiungere (e verificare) la competenza linguistica. Questa suggestione viene argomentata riflettendo sulle molteplici valenze dell'incontro con il testo, tra cui l'esperienza di autonomia, di scoperta, di creatività; emerge l'importanza della riflessione sull'errore nel contesto della traduzione. Si propone, infine, un approccio quanto più possibile aperto a una lettura culturale dei testi e alla consapevolezza delle implicazioni sul piano culturale dell'operazione traduttiva, utile, in ultima istanza, non soltanto a sviluppare un ascolto più sensibile dei meccanismi linguistici ma anche della formazione in toto.

KEYWORDS

Language Teaching, Russian Language, Translation, Cultural Studies.
Glottodidattica, Lingua Russa, Traduzione, Studi Culturali.

1. La traduzione come obiettivo didattico

Riflettere sul valore della traduzione all'interno dell'insegnamento di lingua significa richiamare questioni più complesse, in primis se intendere la traduzione come abilità interna rispetto alla competenza linguistica, al pari dell'ascolto o della produzione scritta (Di Sabato 2007, p. 51) o se invece considerarla un'abilità separata (D'Angelo 2016, pp. 41-42). All'interno del Modulo di lingua russa al Corso di Laurea in Lingue, Culture, Letterature, Traduzione (Sapienza), la traduzione figura come esercitazione in classe e parte della prova di verifica scritta, ma mentre la sua presenza è irrinunciabile in un simile percorso didattico, il suo ruolo resta ambiguo (Di Sabato 2007, p. 48). La questione non è caratteristica di quel unico contesto ma di una tendenza più ampia, testimoniata a livello universitario (Di Sabato 2007; Ferro 2017). Sembra dunque importante riflettere su che cosa sia possibile 'ottenere' tramite il lavoro di traduzione, al di là di una maggiore conoscenza di testi letterari, di un presunto ampliamento lessicale (Martín-Martín 2013), di un miglioramento delle capacità stilistiche in L1 (Petrocchi 2014, p. 96).

La prospettiva dalla quale vorrei partire, è quella che pone la traduzione al centro del lavoro e la considera un obiettivo specifico del Modulo, non un mezzo per raggiungere la competenza linguistica. Mentre si può osservare che il lavoro di traduzione di per sé non insegna la lingua ma racconta molto su come la lingua è fatta (Michajlova, Geckina 2015, p. 588), si tratta, in questo caso, di un'operazione analitica nella quale la grammatica funge da portatrice delle informazioni e di indicazioni su come interpretarle.

Importante ma non indispensabile per avere una buona, persino eccellente padronanza di una lingua, la conoscenza esplicita della grammatica, in quanto sistema che organizza il discorso (Chavronina, Balychina 2008, p. 29), è imprescindibile se la traduzione da L1 a LS costituisce un obiettivo. La presentazione delle regole della lingua e della terminologia necessaria a descriverle (Chini, Bosisio 2015, pp. 115-116) avviene dunque sì in relazione al testo ma avendo come scopo quello stesso testo. In questo caso, i principi dell'Approccio lessicale risultano di difficile applicazione, alla luce del suggerimento di Lewis di pensare la grammatica come una competenza ricettiva, fondata sulla percezione delle somiglianze e delle differenze (Cardona 2005; 2009; Lewis 2012, p. vii).

Tuttavia, anche qui entra in gioco la grammatica contrastiva e la possibilità di richiamare elementi di un sistema già noto allo studente. Inoltre, è possibile riflettere sul significato dei singoli termini che descrivono fenomeni grammaticali per aiutare a comprendere la loro funzione nel sistema. Ottimi esempi di ciò sono le categorie dell'analisi della sintassi della frase, quali l'attributo non concordato e il complemento (Cevese, Dobrovol'skaja 2005, pp. 7-21, 42-160), che in lingua russa possono venire confusi da studenti italiani, abituati a pensare l'attributo come aggettivo (quindi in analogia alla sua forma 'concordata' in lingua russa) e il complemento come ogni informazione in grado di completare il significato dello schema di base della frase (Roncoroni 2005; Beccaria 2004, pp. 106-107, 161-162). Una riflessione, insieme agli studenti, sulla morfologia e poi significato delle definizioni *obstojatel'stvo* e *opredelenie* aiuta a far pensare i primi come informazioni ulteriori sulle circostanze di un'azione o evento, richiedendo quindi sempre un verbo da cui dipendere, e i secondi come definizioni che rendono più specifico il riferimento a persone o cose nel discorso. Fissare queste ed altre categorie, con ogni mezzo, è fondamentale nell'affrontare il testo – letterario – la cui comprensione non avverrà, e soprattutto la cui traduzione sarà totalmente inefficace in assenza della capacità di dare il giusto valore agli elementi della frase.

Il focus sulla grammatica, dunque, come descrizione ragionata di un sistema linguistico (Beccaria 2004, p. 353), oltre a poter aiutare gli studenti nel raggiungere una migliore competenza linguistico-comunicativa, avrebbe come obiettivo la conoscenza dei meccanismi del funzionamento della lingua russa, ovvero la competenza metalinguistica, anche nella sua forma dichiarativa (Chini, Bosisio 2015, pp. 123-125). Ma se seguiamo il suggerimento di Chomsky, la conoscenza della grammatica significa anche la conoscenza delle regole e rappresentazioni del sistema cognitivo, mentre il suo studio, studio del linguaggio stesso (2004, pp. 180-181). Questa prospettiva aggiunge una ricchezza inestimabile a un simile approccio al testo ma pone anche di fronte a sfide che ci portano in campi più ampi rispetto al lavoro di traduzione in classe. La grammatica che ora nominiamo come chiave di accesso al testo viene osservata, nel nostro caso, in brani letterari i quali fanno sollevare spesso il dilemma se sia o no possibile 'imparare' a tradurre, e quanta erudizione, quante conoscenze complementari e quale combinazione di competenze sia necessaria per affrontare un simile compito (Alekseeva 2001, p. 8). La traduzione di opere letterarie, secondo Meschonnic, mette in contatto le letterature e non le lingue nelle quali esse sono prodotte (1999, p. 120). Così si intravede un rapporto circolare in cui comprendere meglio il funzionamento della grammatica significa scoprire di più del linguaggio stesso, tradurre letteratura fa comprendere in termini più ampi la stessa letteratura, e viceversa. Sul rapporto tra le discipline è stato detto molto, ed è evidente che non possono in nessun caso cessare di comunicare. Ma possiamo ribadire con Jakobson, quando approccia la poetica dal punto di vista della linguistica (2002, pp. 181-218), «che un linguista sordo alla funzione poetica del linguaggio come uno studioso di letteratura indifferenze ai problemi della linguistica e incompetenze dei suoi metodi sono, d'ora in poi, l'uno e l'altro, dei manifesti anacronismi» (Ivi, 218).

2. 'Imparare a tradurre'?

'Imparare a tradurre', come operazione, può seguire una serie di precetti o indicazioni di tipo operativo (Alekseeva 2001, p. 18-19). Vi sono strumenti tecnici, quali l'analisi filologica, che permettono di riconoscere qualità stilistiche e storiche del testo e che possono guidare verso l'individuazione di corrispondenze possibili che possano costituire delle "note" invariabili nella versione tradotta (Ivi, p. 138). Ma, nota Alekseeva, persino avendo a disposizione diversi strumenti d'analisi e un buon bagaglio lessicale che permetta di distinguere in maniera appropriata il tenore emotivo del testo, una buona dose di suggerimenti proverrà sempre dall'intuizione di chi traduce (Ivi, p. 149). Pensando alla traduzione da LS a L1 come obiettivo primario, tuttavia, un peso importante nell'esito finale può essere rappresentato dal lavoro successivo sul testo, ovvero il modellamento necessario ad avvicinare il testo tradotto al tenore dell'originale (Ivi, p. 161). Ed è lì che il sapere riguardante la lingua e ottenuto tramite lo studio della lingua, entra fortemente in gioco se sono stati raggiunti obiettivi quali l'ampliamento della «propria conoscenza del mondo», delle «proprie conoscenze socioculturali», della «propria consapevolezza interculturale» (Danesi, Diadori, Semplici 2018, p. 71).

Imparare a tradurre rischia, in molti contesti, di diventare l'esercitarsi nel tradurre, con una prevalenza di attività pratiche, mentre è evidente che altre competenze – anche oltre a quelle linguistiche – sono imprescindibili per affrontare tale compito (Lonsdale 1996, p. 9). Nel frattempo, è importante notare che, proprio

perché le competenze linguistiche non sono le sole ad essere necessarie alla traduzione, è possibile lavorare sulla traduzione pur senza un livello avanzato di LS (Cordero 1984, p. 351).

Se pensiamo alla traduzione stessa come obiettivo didattico, possiamo ricordare che una serie di operazioni ed esercitazioni possono avvicinare lo studente al testo prima ancora di una comprensione vera e propria. Tra i suggerimenti metodologici, appare al primo luogo la lettura ad alta voce del testo per gli studenti, lasciando che l'intonazione, le pause e i collegamenti tra parole emergano a livello auditivo (Cordero 1984, p. 353) e stimolino il coinvolgimento dell'*orecchio interno* (Ferro 2017, p. 58-59). La ri-lettura, la riflessione sui vocaboli, e ogni possibile discussione attorno ad essi metterà gli studenti nella condizione di affrontare il testo da tradurre come qualcosa di già vagamente noto, che ha avuto modo di attraversare il loro immaginario e di depositarvi un seme. A questo proposito, scelgo sempre di dedicare del tempo – e darne agli studenti – per l'individuazione di tutto quello che nel testo può fungere da "pista" per la ricostruzione del contesto. Da una prima lettura, che spesso lascia gli studenti timorosi, si va gradualmente verso la percezione di ciò che ogni paragrafo apporta e delle immagini che suggerisce. Nonostante la traduzione costituisca una priorità, numerose ricadute sulla competenza linguistica sono prevedibili (Cordero 1984, p. 355).

La traduzione, infatti, – perché terreno dove entrambi i codici linguistici vengono coinvolti attivamente - si mostra in grado di prevenire lacune e errori rispetto a un approccio esclusivamente comunicativo, soprattutto nelle condizioni di insegnamento alle quali si fa riferimento qui, ovvero classi molto numerose all'interno di un corso universitario (Ferro 2017, pp. 58-59). Il «prisma della lingua madre» (Chavronina, Balychina 2008, p. 39) costituisce uno strumento per accedere alla LS in maniera più rapida ed efficace e di gestire più facilmente la condivisione delle informazioni da parte del docente e, da parte dello studente, dei pensieri e dei dubbi che l'incontro con il testo suscita. E poiché, infine, la competenza linguistica vista in toto è a sua volta contenitore di sottocompetenze diverse (Chini, Bosisio 2015, p. 180), proprio l'incontro con il testo ha il potenziale di far emergere e valorizzare conoscenze diverse, oltre a quella strettamente linguistica, in grado di fornire strumenti utili alla traduzione.

È infatti questa una delle sfaccettature più 'liete' del lavoro sulla traduzione con gli studenti, ovvero la scoperta di poter fare un buon lavoro avendo come oggetto classici di livello mondiale. Molte opere letterarie russe presentano in italiano traduzioni datate e talvolta persino imprecise (Ziffer 2017, p. 25). Le imprecisioni possono derivare dal fatto che i testi in italiano sono stati tradotti non dall'originale in lingua russa ma da versioni preesistenti in altre lingue, ad esempio il francese, altre ancora da una carente conoscenza del contesto da parte dei traduttori. Anche a un livello avanzato di padronanza della lingua russa, il problema dei 'falsi amici', delle espressioni idiomatiche o semplicemente errori presenti in alcuni vocabolari (Dobrovol'skaja 2016, p. 1-3) restano in agguato. In questa prospettiva, il lavoro sulla traduzione in classe può trovare un ottimo completamento nell'osservazione e discussione, una volta svolto il compito individuale o di gruppo, di traduzioni già esistenti degli stessi passaggi, mettendo a confronto edizioni appartenenti a periodi diversi. La lettura, o l'ascolto di tali traduzioni, una volta che lo studente è familiare con il testo, si rivela capace di stimolare lo studente a una riflessione critica sull'uso del linguaggio anche in assenza di un lessico appropriato. La possibilità di utilizzare quest'ultimo strumento a completamento del lavoro con il testo riconferma della natura polifunzionale del

testo, ovvero della sua capacità di esemplificare le costruzioni nel loro habitat naturale, quindi fungere da materiale per osservazione e analisi (Chavronina, Balychina 2008, pp. 44-46). Richiamando il dilemma forse più essenziale legato alla traduzione, codificato da Emily Apter rispettivamente nella prima e l'ultima delle venti tesi sulla traduzione che introducono il volume *The Translation Zone*, 'nulla è traducibile' e 'tutto è traducibile' (2006, pp. xi-xii). E il passaggio da una all'altra tesi raffigura anche l'esperienza dello studente che affronta la traduzione, dal primo contatto con il testo sino alla possibilità di ragionare criticamente sulle soluzioni più o meno appropriate.

3. Il 'testo vero' e l'errore

Questo ci permette di prendere in considerazione un certo grado di creatività possibile e auspicabile, anche laddove lo studente ritiene, forse a ragione, di non possedere informazioni a sufficienza sulla lingua nella quale è scritto il testo. «Non siate schiavi dell'originale», suggerisce Dobrovolskaja nel volume dedicato alla traduzione dal russo all'italiano, «staccate gli occhi dal testo e per un po' abbandonatevi allo schienale della sedia» (2016, p. 8). Il suggerimento della studiosa, lungi dall'essere 'leggero', cattura perfettamente la tensione di chi, nel tradurre, teme di 'sbagliare'. Per questo motivo, nessuna domanda su come trattare il testo destinato alla traduzione¹, va giudicata ma è invece importante, perché nasce dal sentirsi disorientati di fronte alla opportunità di produrre un contenuto autonomo e prendersi la responsabilità per lo stesso. A questo senso di responsabilità collegerei l'importanza della creatività coinvolta nel lavoro di traduzione, e alla consapevolezza, da cogliere e rafforzare, che la traduzione costituisce solo per il lettore l'illusione del 'testo vero', mentre molto del traduttore è inevitabilmente presente in ciò che traduce (Bell 2007, p. 59). A partire da simili, semplici, indecisioni manifestate dagli studenti, è possibile ragionare sull'idea di illusione nel lavoro del traduttore; a partire dalle traduzioni 'alla lettera', timorose e rispettose, è possibile parlare della necessità o meno della percezione della traduzione (e dell'esistenza del testo originale) per il lettore (Ivi, p. 60). Possiamo citare Steiner in riferimento all'idea di fedeltà nella traduzione e nel rapporto con il testo in generale, proponendo di mettere da parte una idea vaga, forse ingenua, di *renderne lo spirito*. Una risposta responsabile al testo si esprime, per Steiner, nello sforzo di ricostruire l'equilibrio alterato dal traduttore stesso, di restituire al testo la sua «presenza integrale» (1997, p. 302).

A questo proposito risulta preziosa anche l'immagine di pensare all'errore del traduttore attraverso la metafora dello specchio, che ha la funzione di riflettere e, insieme, la proprietà di generare luce. Così, osserva Steiner, l'errore o il fallimento

1 Martinet (1967) riporta un esempio estremamente attinente alle difficoltà che possono emergere per lo studente nel ritrovarsi di fronte a differenze grammaticali tra L1 e LS. Il confronto permette di scoprire, infatti, che ogni lingua si articola in maniera differente. L'esempio dell'enunciato *u menja bolit golova*, in cui la prima persona singolare costituisce il soggetto logico ma non grammaticale, se confrontato con l'italiano ho mal di testa esplicita come una diversa costruzione collochi diversamente il focus dell'informazione che vuole comunicare. «Poco importa», osserva Martinet, «che un italiano possa dire anche mi duole il capo. Ciò che è decisivo è che in una data situazione un italiano e un russo ricorreranno naturalmente a due analisi completamente diverse» (Martinet 1967, pp.22-23).

del traduttore funge da lente di ingrandimento per forme di resistenza del testo originale, da evidenziatore di «centri di genio specifico» (Ivi, p. 301). Il lavoro sulla traduzione, se opportunamente accompagnato dalla riflessione sullo stesso, permette agli studenti di sperimentare sulla propria pelle quelle che diversamente costituiscono mere metafore, e di utilizzare le metafore per suggerire linee guida per chi si approccia a tale lavoro per la prima volta (Hanne 2007, pp. 208-221; Maier 2007).

«A ogni lingua corrisponde un'organizzazione particolare dei dati dell'esperienza» scrive Martinet. «Imparare un'altra lingua non è mettere etichette nuove su oggetti noti ma abituarsi ad analizzare in maniera diversa l'oggetto su cui vertono le comunicazioni linguistiche» (1967, p. 17. Corsivo nel testo). E ancora:

sappiamo già che le parole di una lingua non hanno equivalenti esatti in un'altra; ciò va naturalmente di pari passo con la varietà delle analisi dei dati dell'esperienza. Può darsi che le differenze di analisi comportino una maniera diversa di considerare un fenomeno, o che una concezione diversa di un fenomeno comporti un'analisi diversa della situazione; in realtà non è possibile distinguere nettamente queste due alternative. (Ivi, p. 23)

Mentre gli studenti possono accogliere con curiosità l'esempio dello spettro cromatico così come descritto nelle diverse lingue – per la lingua russa si presta molto bene la questione del “blu” più volte citata (Deutscher 2011, pp. 217-232; Osimo 2001, p. 59) - le differenze nell'organizzare l'esperienza e i concetti ad essa connessi possono risultare infinitamente più sottili e il testo ‘vivo’, insieme al lavoro di traduzione, può permettere di evidenziarle anche quando il vocabolario di riferimento non si mostri sufficiente.

Questa esperienza è importante soprattutto per un altro motivo, ed è quello di mettere in luce ciò che Meschonnic dice quando definisce il tradurre «il punto debole del linguaggio», quello in cui «la confusione tra lingua e discorso è più frequente e più disastrosa». Secondo l'autore, infatti, ad essere tradotta non è una lingua, ma un discorso e una scrittura. Ma a partire da esse è possibile comprendere «ciò che facciamo con il linguaggio» (1999, pp. 12-13). Il lavoro di traduzione sul testo, infatti, è oggettivamente traduzione del discorso. «Il paradosso della nozione di lingua», scrive Meschonnic, «è che questa evita di pensare al discorso» (2007, p. 51).

Questa prospettiva aggiunge una chiave importantissima per comprendere l'esitazione di Di Sabato, riportata in apertura, nel ritenere che la traduzione possa considerarsi uno strumento utile per la glottodidattica perché ne rivela la criticità e aiuta a metterne a fuoco gli ostacoli. D'altra parte, la distinzione tra lingua e discorso permette di riconsiderare in maniera diversa la questione dell'organizzazione dei dati dell'esperienza, e soprattutto la possibilità di individuare e ritenere valide anche quelle soluzioni non suggerite dal vocabolario, non soltanto perché quest'ultimo potrebbe risultare incompleto o riportare errori, ma soprattutto perché la conoscenza del singolo termine – e mi voglio riferire non solo alle “frasi alate” o alle espressioni idiomatiche, che vanno comprese e tradotte in toto, ma soprattutto alla poetica intesa in senso più ampio – non è sufficiente per poter riflettere sulla strada che il testo debba prendere nel codice linguistico che lo accoglie.

Da questo punto di vista il lavoro sulla traduzione può servire da guida verso una lingua o i suoi (infiniti) possibili modi di essere, e non viceversa. Infatti, nei porsì il problema del senso - o nel pormi il problema del senso in quanto inse-

gnante – è possibile chiarire alcuni dubbi solo ricorrendo all’idea che a essere tradotto è «il senso del linguaggio, non il senso delle parole» (Meschonnic 2007, pp. 49-68) mentre «l’obiettivo di tradurre è di trasformare tutta la teoria del linguaggio» (Ivi, p. 82), perché illumina in prospettiva le possibilità, fa intravedere oltre l’orizzonte, ribalta i rapporti interni di subordinazione che siamo abituati a pensare. Così la sfida del lavoro sulla traduzione sarebbe anche quella di mostrare agli studenti quel ruolo «unico e incompreso della traduzione», secondo Meschonnic, di essere «rivelatrice del pensiero del linguaggio e della letteratura» (1999, p. 10). Per leggere questa suggestione potremmo collegarci, con un salto attraverso decenni e prospettive, a Sapir, quando, domandandosi piuttosto sul perché delle traduzioni letterarie ben riuscite, e sulla loro possibilità in sé, sosteneva che la letteratura in quanto forma di espressione artistica si articolasse per sua natura su due livelli, ovvero quello non-linguistico, trasferibile senza perdite, e quello linguistico, non trasferibile (Sapir 2012, p. 68). L’esperienza (e lo scopo!) del traduttore, a qualunque livello, si potrebbe riconoscere proprio nell’esplorazione di entrambi i livelli, indipendentemente da ciò che sarà poi possibile trasportare nel codice di destinazione. Perché il trasferimento del possibile avvenga, è necessario che abbia luogo un incontro completo con il testo artistico, ed è sulla possibilità e ricchezza di tale incontro che bisogna lavorare in primissimo luogo. Pensando alla traduzione come capace di rivelare il pensiero del linguaggio e della letteratura possiamo comprendere appieno la posizione di chi suggerisce che una “nuova letteratura comparata” debba basarsi sulla traduzione come strumento principe (Apter 2006, p. 243).

4. Il testo come luogo di incontro

Lavorare sul testo letterario, dunque, con consapevolezza della lingua e della traduzione richiama necessariamente la dimensione storica, facendo emergere questioni politiche, sociali, culturali coinvolte in ogni testo (Bermann 2010, p. 85). Più grande il testo, sottolinea Meschonnic, più ha la capacità di essere un ‘testo culturale’, rivelatore di meccanismi più ampi (2007, p. 101). L’esercizio della traduzione letteraria in classe, quindi, non avrà come scopo di ‘verificare la comprensione’ del testo ma quello, invece, di aiutare fornirne una (Cordero 1984, p. 352), stimolando, eventualmente, ogni conoscenza e strumento a disposizione del singolo studente e richiedendo lo stesso dal docente che propone l’esercizio.

‘Tradurre’, appunto, questi ragionamenti nell’insegnamento significa ricorrere a suggerimenti metodologici estremamente variegati, ad esempio affrontando il testo tramite operazioni di traduzione intestuale e intertestuale descritta da Torop (1995, p. 133-157) e richiamando i livelli psicologico, sociale, universale presenti in opere annoverate tra classici della letteratura mondiale. Tale lavoro, che Torop esemplifica con riferimento all’opera di Dostoevskij, realizza «la traducibilità nell’attività traduttiva» (Ivi, p. 133) facendo emergere l’implicito del testo. Il discorso sull’implicito può essere fatto, con gli studenti, a partire dal lavoro sul singolo brano e da un’analisi linguistica dell’informazione esplicita e implicita, riconoscendo ‘gradi di completezza’ e ‘lacune’, così come suggerite da Van Dijk (1980, pp. 168-177), a livello di enunciati, per muoversi, a cerchi concentrici, verso dimensioni sempre più ampie.

Necessario, a questo punto, richiamare la dimensione culturale, il cui spazio non sembra mai abbastanza esplorato nell’ambito del lavoro in classe. Mentre

è importante far comprendere agli studenti come la traduzione, lungi dall'essere un'operazione meccanica e storicamente inalterata, si sia mossa gradualmente «dalla lingua al discorso, al testo come unità», risulta indispensabile fornire loro strumenti per riconoscere l'alterità non soltanto linguistica ma anche culturale e storica (Meschonnic 1999, p. 18), quindi, punto importantissimo, illuminare il loro spazio di scelta personale e di presa di posizione di fronte al testo. Finalmente possiamo richiamare il concetto di responsabilità, emerso prima, e la cui presenza è importantissima sin dai primi passi, nell'enorme arco di tempo e di lavoro che intercorre tra il brivido di staccarsi dalle strutture morfologiche familiari (traducendo u menja bolit golova con io ho mal di testa) e la motivazione di scelte legate alla contestualizzazione o meno di una pratica tradizionale descritta in un testo letterario, decisione di 'rendere' in italiano un nome proprio (pensiamo a Šarik in Cuore di cane di M. Bulgakov, testo che, con i giusti accorgimenti, offre innumerevoli possibilità di lavorare sulla creatività dello studente nel corso della traduzione), volontà di mantenere inalterati nella versione italiana termini quali, banalmente, dača o kaša, ecc., riconoscendo che, nonostante la loro enorme eterogeneità, la discussione di ognuna di queste scelte può essere riportata sul piano culturale. È possibile utilizzare i numerosi strumenti didattici a disposizione sulla traduzione dal russo all'italiano (Dobrovolskaja 2016; Fici, Jampol'skaja, 2009; Malinin 2012; e su aspetti specifici Siedina 2007; Straniero Sergio 2008). A proposito degli esempi sopra, si potrebbe ricorrere alla definizione dei *realia*, suggerendo dunque agli studenti la necessità di essere informati e aggiornati sulla/e realtà illustrate nell'opera letteraria in questione (Malinin 2012, p. 43-44). Sarebbe tuttavia difficile, e persino tortuoso, affrontare simili decisioni ricorrendo esclusivamente alle 'tendenze' odierne della traduzione, linee guida su corrispondenze ritenute appropriate o ricerca esaustiva di sinonimi, in L1 o LS che sia, senza menzionare in classe l'approccio culturale alla traduzione. Far scoprire agli studenti l'importanza dell'apporto dell'antropologia alla riflessione sulla traduzione, offrire loro la possibilità di riconoscere la dinamiche di potere, che si sono verificate storicamente ma che fanno parte anche della storia dei singoli titoli pubblicati oggi attraverso i meccanismi di mercato, le forme sottili esclusione e di inclusione che possono verificarsi avendo come tramite la 'sola' lingua (Nergaard 2008, pp. 91-120), genera uno spazio dove la scelta può essere esercitata consapevolmente e dove il lavoro sul testo acquisisce l'importanza che merita.

Ad esempio, il lavoro sulla traduzione in classe potrebbe aiutare a far emergere le diverse varietà linguistiche (Chini, Bosisio 2014, pp. 109-110), ma essa non ha il potere 'di per sé' di rendere chiari i diversi livelli come un liquido di contrasto, attraverso il solo lavoro sulla lingua. Quando diventa necessario richiamare il concetto di 'cultura', centrale per molte aree umanistiche, inevitabile in altre seppure con sfumature diverse, esso non viene percepito in maniera omogenea dagli studenti del Triennio. Alcuni hanno scelto come esame a scelta Antropologia culturale, e sono entrati in contatto con le definizioni storiche proposte da Tylor, Malinowski, Boas, Geertz e, nelle loro evoluzioni più recenti, Hannerz, Benhabib (Giaccardi 2005, pp. 22-23). Altri sono familiari con alcune componenti del concetto di cultura ma non con altre (Giaccardi 2005, pp. 20-28; Santoro 2008, pp. 39-66). Per comunicare agli studenti in che modo «traduzione linguistica significa traduzione culturale» (Bermann 2010, p. 85) è indispensabile soffermarsi sul concetto, non dandolo mai per scontato, offrendo quindi punti di riferimento solidi. Ma il vantaggio di tale operazione è impagabile, in quanto

permette di riconoscere le forme di negoziazione che l'operazione di traduzione implica e di mettere in conto, e soppesare consapevolmente, l'irriproducibile in ogni testo (Ibid.).

Vorrei suggerire dunque che la ricerca di simili obiettivi di lavoro rivela nella presenza della traduzione all'interno del Modulo di lingua un elemento chiave per raggiungere l'«obbiettivo specifico del corso di laurea in Lingue, Culture, Letterature, Traduzione [...] di offrire agli studenti una preparazione di base culturale, linguistica, traduttiva e di comunicazione interculturale». D'altra parte, proprio il lavoro sulla traduzione, da ogni approccio e con ogni sfumatura possibile, appare in grado di produrre nuovi «modi di insegnare e di imparare» che siano maggiormente «in sintonia con le specifiche lingue, letterature e culture» oggetto dello studio, diventando così un modo di «preparare gli studenti per la vita in un mondo globale e multilingue» (Bermann 2010, p.82).

Immaginare la traduzione come esercitazione linguistica e, successivamente, strumento di verifica delle competenze, pone di fronte a sfide importanti, il cui superamento richiede e implica approfondimenti sulla lingua – ad esempio, contenuti grammaticali che fanno parte del programma e la cui spiegazione avviene spesso anche per altre vie. Pensare la traduzione come obiettivo didattico, accogliendo in sé tutte le funzioni precedenti (perché inevitabili al superamento degli ostacoli linguistici), produce non solo sapere e capacità critica ma anche la possibilità di comprendere in termini più ampi la portata dell'utilizzo della lingua straniera studiata, collaborare più intensamente con insegnamenti di storia e letteratura, avvicinare, infine, i risultati dello studio agli obiettivi di un percorso universitario. Solo così, forse, «ciò che le parole fanno» (Meschonnic 1999, p.173), e che possono fare, si potrà manifestare allo studente tutta la sua magnificenza.

Riferimenti bibliografici

- Alekseeva I. S. (2001). *Professionalnyj trening perevod ika. U ebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlja perevod ikov i prepodavatelej*. Sankt Peterburg: Sojuz.
- Apter E. (2006). *The Translation Zone: A New Comparative Literature*. New York: Princeton University Press.
- Balboni P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra edizioni.
- Beccaria G. L. (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.
- Bell A. (2007). "Translation: walking the tightrope of illusion" in: S. Bassnett, P. Bush (a cura di), *The Translator as Writer*, Continuum, New York, pp. 58-67.
- Bermann S., 2010, Teaching in – and about – Translation. *Profession* (2010), New York: Modern Language Association, pp. 82-90.
- Cardona M. (2005). Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano LS. In: *Babylonia*, 3, 2005, pp. 19-23.
- Cardona M. (2009). L'insegnamento e l'apprendimento di lessico in ambiente CLIL. *Studi di Glottodidattica*, 2, 2009, pp. 1-19.
- Cevese C., Dobrovolskaja, Magnanini E. (2000). *Grammatica russa*. Milano: Hoepli.
- Cevese C., Dobrovolskaja J. (2005). *Sintassi russa*. Milano: Hoepli.
- Chavronina S. A., Balychina T. M. (2008). *Innovacionnyj u ebno-metodi eskij kompleks «Ruskij jazyk kak inostrannyj»*. Moskva: Proekt «Obrazovanie».

2 Dalla pagina web del Corso di Studi: <<https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2018/29949/cds>>

- Chini M., Bosisio C. (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Chomsky N. (2004). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Cordero A. D. (1984). The Role of Translation in Second Language Acquisition. *The French Review*, Vol. 57, 3 (Feb. 1984), pp. 350-355.
- D'Angelo M. (2016). *Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi teorici, modelli operativi*. Urbino: Quattro Venti.
- Danesi M., Diadori, Sempici S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- Deutscher G. (2011). *Through the Language Glass. Why the World Looks Different in Other Languages*. London: Arrow Books.
- Demaria C, Nergaard S. (a cura di) (2008). *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*. Milano: McGraw-Hill.
- Di Sabato B. (2007). La traduzione e l'apprendimento/l'insegnamento delle lingue. *Studi di Glottodidattica* 2007, 1, pp. 47-57.
- Dobrovolskaja J. (2016). *Il russo: l'ABC della traduzione*. Milano: Hoepli.
- Fici, F., Jampol'skaja, A. (2009). *La lingua russa del 2000. Le forme verbali dell'italiano e del russo. Problemi di interpretazione e di traduzione*. Firenze: Le Lettere.
- Ferro M. C. (2017). Sull'utilità della «grammatica esplicita» e della «traduzione didattica» nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoni adulti. In: G. Moracci (a cura di), *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*. Milano: Il segno e le lettere, pp. 57-78.
- Giaccardi C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Hanne M. (2007). Metaphors for the translator. In S. Bassnett, P. Bush (a cura di). *The Translator as Writer*. New York: Continuum, pp. 208-224.
- Jakobson R. (2002). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Lewis M. (2012). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hampshire: Cengage Learning.
- Lonsdale A. B. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Maier C. (2007). Translating as a body: meditations on mediation (Excerpts 1994-2004). In: S. Bassnett, P. Bush (a cura di), *The Translator as Writer*. New York: Continuum, pp. 137-148.
- Malinin N. (2012). *Tradurre il russo*. Roma: Carocci.
- Martín-Martín, J-M. (2013). Do Translation Students Learn Vocabulary When They Translate? In: *ATLANTIS Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, (35) 2, pp. 119-136.
- Martinet A. (1967). *Elementi di linguistica generale*. Bari: Laterza.
- Meschonnic H. (1999). *Poétique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- Meschonnic H. (2007). *Éthique et politique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- Michajlova E. R., Geckina I. B. (2015). Pervod kak sredstvo obu enija inostrannomu jazyku. *Nau nyj Almanach*, n.8 (10), pp. 587-589.
- Müller M. (2007). What's in a Word? Problematizing Translation Between Languages. *Area*, Vol. 39, 2 (June 2007), pp. 206-213.
- Nergaard S. (2008). Tradurre le culture. Rappresentazione dell'altro e costruzione di sé. In C. Demaria, S. Nergaard (a cura di). *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*. Milano: McGraw-Hill, pp. 91-120.
- Osimo B. (2001). *Propedeutica della traduzione*. Milano: Hoepli.
- Petrocchi, V. (2014). Pedagogic Translation vs. Translation Teaching: A Compromise Between Theory and Practice. In: *Italica*, 91 (1), pp. 95-109.
- Roncoroni F. (2005). *Grammatica essenziale della lingua italiana*. Milano: Mondadori.
- Santoro M. (2008). Che cos'è 'cultura'? In C. Demaria, S. Nergaard (a cura di). *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*. Milano: McGraw-Hill, pp. 39-66.
- Sapir E. (2012) [1921]. *Language: An Introduction to the Study of Speech*, Memphis: General Books.
- Siedina, G. (2007). *L'aspetto verbale e la formazione delle parole nella lingua russa. Aspetti cognitivi e applicativi*. Roma: Aracne.
- Straniero Sergio, F. (2008). *Elementi di grammatica contrastiva russo-italiano*. Roma: Aracne.

- Steiner G. (1977). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Torop P. (1995). *La traduzione totale. Tipi di processo traduttivo nella cultura*. Milano: Hoepli.
- Van Dijk T. A. (1980). *Testo e contesto. Semantica e pragmatica del discorso*. Bologna: Il Mulino.
- Ziffer G., 2017, "Il russo, l'italiano e le altre lingue" in: G. Moracci (a cura di), 2017, *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura, Il segno e le lettere*, Milano, pp. 21-28.