

Il valore educativo della traduzione [Quaglia]

Quaglia Stefano (2019). Il valore educativo della traduzione.

Ars Docendi, 1, dicembre 2019.

Abstract: Stefano Quaglia setzt sich in diesem Artikel mit der Bedeutung des „Übersetzens“ auseinander, nennt das Übersetzen die Grundlage einer jeden Kompetenzdiskussion und findet zahlreiche Belege für seine Überlegungen – über alle Zeiten hinweg.

0. Apertura

Questo intervento è stato presentato il 26 ottobre 2013 in occasione di un importante convegno promosso in onore e in memoria del Prof. Enzo Mandruzzato, grande traduttore dei Classici greci e latini, presso il Centro Culturale Altinate/San Gaetano di Padova. Devo ringraziare la professoressa Rosa Maria Gallabresi, Presidente della Fondazione Enzo Mandruzzato e il Professor Giuliano Pisani, che mi hanno consentito di pubblicare in questa sede il testo della mia relazione, già inserita come file audio scaricabile dal sito della Fondazione “Enzo Mandruzzato” e diffuso sul canale YouTube al link https://www.youtube.com/watch?v=8JeYj9lv_iE&list=UU3C2YsocSiXqckTdlnIYBhg.

1. Perimetro

Le riflessioni che seguono saranno divise in quattro momenti. Inizialmente tratterò il perimetro concettuale dei temi che tratteremo; in un secondo momento mi azzarderò ad esprimere un mio punto di vista sulle questioni intorno alle quali oggi discutiamo; successivamente faremo un passo indietro, per andare a vedere cosa dicono Girolamo e qualche moderno sulla traduzione. Chiuderò infine con qualche riflessione su quello che dovrebbe essere, nella vita scolastica, l’impegno dell’insegnante in questo delicato e complesso settore disciplinare.

Per molti anni, come docente di *Greco Zero* all’Università di Verona, ho vissuto un’esperienza che mi ha consentito di incontrare molti studenti di varia età, giovani, ma anche avanti negli anni, e di cogliere una diffusa e profonda fame di sapere classico in molti di coloro che all’inizio dell’adolescenza avevano scelto scuole dell’ordine tecnico o professionale. Ho quindi potuto osservare in buona misura le *défaillances* dell’orientamento dopo la secondaria sia di primo che di secondo grado, considerati quanti giovani, usciti da percorsi non liceali abbiano poi assecondato il loro desiderio di cultura letteraria, classica in particolare. Questo ci dovrebbe far riflettere tutte le volte che entriamo

in crisi sulle motivazioni dell'insegnamento delle nostre discipline. A volte stare chiusi nel circuito ristretto e privilegiato dei classici fa perdere l'idea di quanto bisogno di cultura classica ci sia fuori.

Darò ora alcuni flash di supporto concettuale. Ci aiuteremo con alcune diapositive che riportano espressioni utili ad introdurci nei vari aspetti della nostra riflessione. Partiamo da questa lapidaria affermazione:

“La lingua, strumento della comunicazione, è anche lo strumento grazie al quale, a partire dalle prime nozioni acquisite dall'infanzia, l'uomo crea letteralmente il suo modo di guardare.”¹

Come dire: senza lingua non si ha nemmeno la percezione di quello che c'è all'intorno. In un recente convegno a Verona, promosso da un prestigioso liceo cittadino, mi sono spinto a dire che non siamo noi che parliamo la lingua, ma è *la lingua che parla noi*, o, meglio, noi *siamo parlati* dalla nostra lingua, per cui, fondamentalmente, quante più lingue siamo in grado di parlare, da tante più prospettive siamo indotti a guardare il mondo, e quindi proporzionalmente maggiore è la ricchezza di panorami concettuali di cui possiamo godere. Questo è vero non solo per le lingue moderne, ma soprattutto per quelle antiche.

Sempre Mounin sostiene che il linguaggio e le nostre abitudini di pensiero sono uniti fra loro in modo inestricabile:

“Gli esseri umani sono sostanzialmente alla mercé di quella particolare lingua che è divenuta il mezzo di espressione della loro società”²

In realtà, non siamo in grado di pensare diversamente da come la struttura della lingua abitualmente usata ci condiziona nel pensiero. Chi dunque può essere in grado di liberarci da questo “fondamentale e preziosissimo” legame con la nostra lingua, che costituisce pur sempre un vincolo, come il corpo lo è per l'anima, se non persino di più? Solo la frattura dell'orizzonte concettuale-linguistico in cui viviamo, nella nostra confortevole e confortante “quiete logica”, può farci scoprire nuove prospettive; in altre parole solo il corto-circuito semantico provocato dall'incontro con altri sistemi linguistici, vale a dire, con altre strutture concettuali, può spostare i margini, rompere i confini del nostro panorama concettuale abituale. E questo è, per definizione, il compito e la fatica del traduttore (più che un *officium*, direi un *munus*), perché il traduttore come figura intermedia, come vero e proprio “elemento di mediazione”, si colloca inevitabilmente e ineludibilmente alla frontiera del nostro orizzonte e ci apre ad altre visioni.

¹ GEORGES MOUNIN, in *Teoria è storia della traduzione*, Torino, Einaudi, 1965, p. 88. Riporta il pensiero di Wilhelm Von Humboldt.

² *Ibidem*, p. 89; in questo caso Mounin cita il pensiero di Edward Sapir.

Possiamo ora compiere un secondo passaggio concettuale grazie a un'altra affermazione fondamentale, questa volta di Marcello Durante:

*“L’ufficio primario della verbalizzazione consiste nel conferire una forma e un valore a esperienze, che nell’originario modo di essere psichico sono informi, e non catalogabili, obbiettivandole entro un sistema di forme e di valori dati e sanciti dal rapporto sociale, il quale sistema è in grado di far fronte a qualsiasi esperienza. In sostanza (...) l’attività verbale si realizza sempre come obbiettivazione e decantazione di **un’esigenza interiore**, non solo quando è destinata al monologo, ma altresì quando è finalizzata al contatto interpersonale, **ché il farsi capire dagli altri implica sempre e preliminarmente il comprendere se stessi**”³*

L’osservazione di Durante ci consente di affermare che la funzione del linguaggio, prima di essere comunicativa, è *intracomunicativa*: sostanzialmente, cioè, se non c’è chiara formulazione linguistica interiore non c’è conoscenza, ma solo una percezione istintiva e informe di uno stato emotivo. Lo sanno bene gli insegnanti: quando un ragazzo dice: *“ma a casa lo sapevo e qui non lo so più”*, essi riconoscono in lui un apprendimento superficiale e confuso. Mentre legge, il ragazzo crede di capire, perché è ancora *“caldo”* del contatto termico-semanticamente con il testo che ha letto, ma poi non è capace di diventare lui stesso fonte di calore; ha avuto la percezione, ma non è capace di tradurla nella sua interiorità, perché non ha generato in sé la lingua che, dopo aver chiarito a lui stesso i concetti, deve sorreggerlo e aiutarlo nella comunicazione con l’esterno.

2. Punti di vista

Questo raggiungere il testo come *“tensione verso la propria interiorità”* contiene le radici della motivazione. Non voglio fare *“psicogrammatica”*, però c’è una connessione strettissima tra la motivazione a comprendere e la capacità di formulare linguisticamente le emozioni che viviamo. Non c’era bisogno delle neuroscienze per arrivare a quella certezza, presente in chiunque lavori con la lingua e in chiunque insegni, che lo stabilizzatore cognitivo primo sono le emozioni prodotte dal rapporto con la conoscenza. Mi permetto una citazione antichissima, dal 4° canto del *“Servo di dio”* del Profeta Isaia, uno dei più grandi poeti di tutti i tempi: *«Dopo il suo intimo tormento vedrà la luce e si sazierà della sua conoscenza»*. L’idea che la conoscenza sia capace di saziare, sia cioè portatrice di una profonda consolazione è un principio basilare dell’esperienza della cultura classica, anche se pensato e detto da Isaia. Siamo comunque nello spazio dell’umano: l’esperienza della lingua è di fatto la continua, progressiva conquista di una

³ MARCELLO DURANTE, *La linguistica sincronica*, Torino, Boringhieri, 1975, p. 77.

sempre più vasta e sicura potenzialità di espressione, così arricchente per l'interiorità delle persone da costituire un principio costante di cambiamento, di quella evoluzione progressiva che ci fa scoprire *sempre nuove* tutte le cose. In fondo l'insegnante è colui che sa vedere il nuovo anche nelle cose che ripete per l'ennesima volta.

Come è possibile, dunque, conciliare questo lento e continuo bradisismo interiore con le esigenze della velocità nell'età di Internet? Come trovare una linea di accordo fra i saperi della *velocità informativa* (comunemente diciamo *informatica*, ma l'aggettivo originario è il primo) e le discipline della *lentezza cognitiva*? Questo è il problema di fronte al quale molti presidi e ministri si sono persi, presi dalla passione di introdurre comunque e dovunque le cosiddette *nuove tecnologie*.

Il nodo fondamentale possiamo ancora definirlo con il termine "*traditio*", cioè *consegna dei saperi*, dalle generazioni precedenti alle successive, non in un'ottica meccanicamente e rozzamente trasmissiva, ma secondo una prospettiva raffinatamente traduttiva, simmetrica e bidirezionale, mediante la quale una generazione sa farsi comprendere dalla successiva, perché si creano le condizioni per cui gli eredi del sapere siano animati dal desiderio di comprendere e di comprendersi in una prospettiva di dialogo critico con i propri maggiori d'età e d'esperienza.

Gustavo Zagrebelsky afferma che è dalla lingua che si capisce la natura delle relazioni⁴. Dalla lingua e dal suo impianto si comprende se il rapporto comunicativo è leale. Se, invece, la lingua gioca e illude o, peggio, non sa essere all'altezza del dialogo e delude, copre e nasconde più che svelare e rivelare, ne scapita l'onestà dei rapporti. Il riverbero etico della scorrettezza comunicativa non è questione che si possa eludere con una scrollata di spalle, nemmeno nella società dell'elettronica. Pensate a quante cose nasconde oggi la lingua della comunicazione nel rapporto con la realtà. La scuola deve essere quindi il luogo in cui si apprendono tutte le sfumature della flessibilità linguistica, si imparano i metodi per smascherare la finzione e si fa della lingua il campo proprio dell'esigenza etica: non dico di un'esigenza di verità, che è forse una parola troppo grande, ma almeno di un'esigenza di autenticità.

L'esperienza della lettura degli Autori si trasforma, in tale prospettiva, in un'occasione di chiarezza interiore, un impulso alla comprensione di sé. Quando i ragazzi traducono Catullo in modo un po' "spinto", il problema non è se quella sia una traduzione corretta o meno: è una traduzione che rivela un'adesione, e questo è ciò che conta. Anche Catullo, ascoltando quella traduzione, potrebbe dire "*non omnis moriar*" o "*non omnis mortuus sum*".

3. Ritorno a Girolamo

Faccio un passo indietro, torno di nuovo ai pilastri concettuali della nostra riflessione e mi rivolgo a Girolamo:

⁴ GUSTAVO ZAGREBELSKY, *La lingua del tempo presente*, Einaudi, Torino, 2010.

“Ex alia in aliam linguam ad verbum expressa translatio sensus operit et veluti laeto gramine sata strangulat”⁵. “Si ad verbum interpreter absurde resonant, si ob necessitatem aliquid in ordine, in sermone mutavero, ab interpretis videbor officio recessisse”⁶.

La comprensione di un testo parte dalle parole, ma esige prima di tutto la comprensione del senso. Tradurre alla lettera viola dunque lo statuto stesso del concetto di traduzione, che è la trasposizione da un sistema linguistico all'altro, basata non sul trasferimento dei termini, ma sulla focalizzazione dei significati che l'insieme dei termini configura. Come in musica anche nella lingua le pause hanno un significato profondo. Qui abbiamo poi la definizione della traduzione come *calcolo infinitesimale continuo*, costituito da progressive approssimazioni, adattamenti e piccoli spostamenti. Un avanzare sul filo dell'aderenza al testo e dell'adesione ai significati d'insieme. Non irrigidire la traduzione nei meccanismi di trasferimento lessicale, ma nemmeno ipotizzare soggettivamente sintagmi privi di autentico aggancio con le strutture di partenza: un equilibrio perfetto fra l'oggettiva struttura testuale di provenienza e la soggettiva esigenza di comprensione. Il traduttore assume qui un ruolo demiurgico e servile ad un tempo, ricrea un testo, ma nel rigoroso e indefettibile confine dell'*intentio operis* dell'autore. Il traduttore è, come nessun altro, un ἑταῖρος αὐτός dell'autore. Non c'è nessuna differenza tra questo esercizio interiore e la conoscenza profonda del sistema matematico. Per cui tutti coloro che parlano di separazione delle scienze incorrono in un peccato epistemologico di fondamentale gravità.

Spingiamoci ora al più grande linguista del nostro tempo, George Steiner.

La traduzione è formalmente e praticamente implicita in ogni atto di comunicazione, nell'emissione e nella ricezione di ogni singolo atto di significazione, sia nel più ampio senso semiotico, sia negli scambi più specificamente verbali. Capire significa decifrare. La percezione dell'intenzione di significare è una traduzione.” (...) “Di conseguenza, i mezzi e i problemi essenziali dell'atto della traduzione a livello di struttura e di esecuzione sono tutti presenti negli atti del discorso, della scrittura e della codificazione pittorale all'interno di qualsiasi lingua”⁷.

Siamo dunque immersi nella dimensione traduttiva. Comunicare significa *ipso facto* tradurre. Steiner fa eco a Durante. Ma, grazie al passaggio per Girolamo, possiamo concludere che le lingue classiche, stese come una griglia strutturante al fondo della

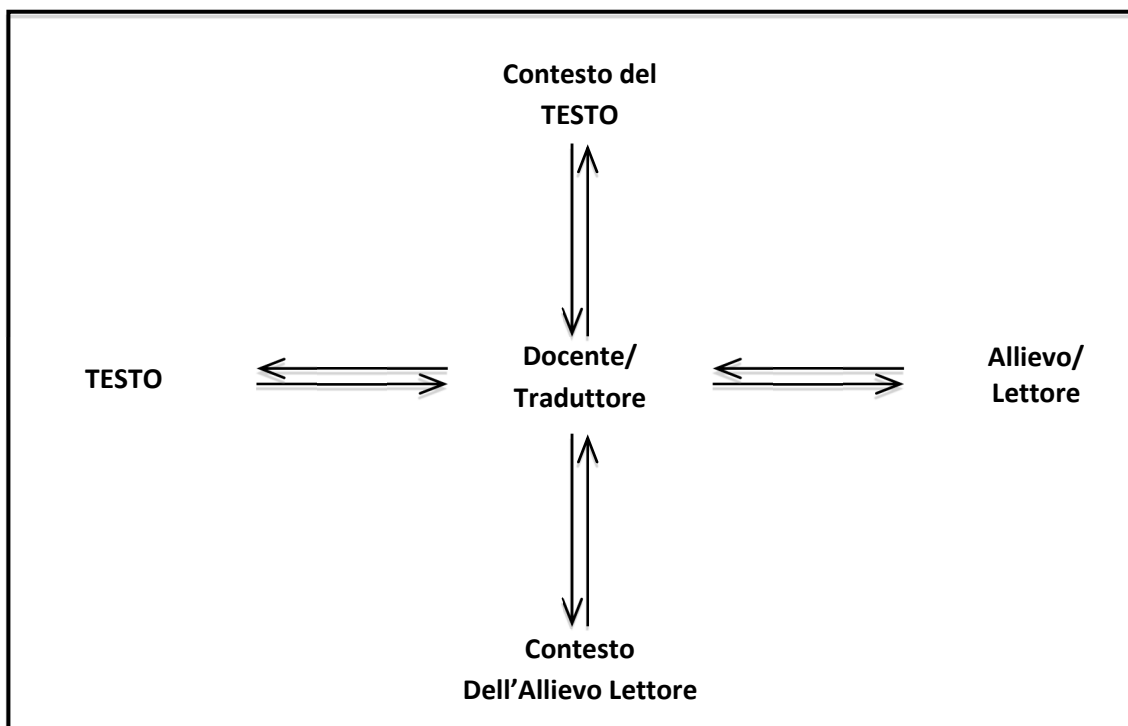
⁵ HIERONYMI EPISTULA LVII. *Ad Pammachium de optimo genere interpretandi*, VI, 1.

⁶ *Ibidem*, V, 7.

⁷ GEORGE STEINER, *Dopo Babele*, Garzanti, Milano, 2004 (prima ed. inglese 1975); mi riferisco in part. al capitolo I, *La comprensione come traduzione*, pp. 23-77.

nostra interiorità costituiscono il reticolo semantico che rende comprensibile il mondo come continuità storica, alterità culturale, organicità simbolica. Solo in questo perimetro di riferimenti acquistano senso le metafore che mantengono il loro valore attraverso i secoli. In quest'ottica, il tradurre è essenzialmente un collocarsi ai confini delle culture, quindi, ai confini dello spazio e ai confini del tempo. Un esempio: uno dei problemi principali di Internet sono le traduzioni e guardate cosa succede con i traduttori automatici, che si pongono al di fuori dello spazio e del tempo.

Concludo con una riflessione sul nostro lavoro scolastico quotidiano. La versione scolastica sfugge alle convenzioni della traduzione letteraria, non è una traduzione, è una meta-traduzione. Non è l'allievo il traduttore, egli ha solo la funzione di imparare dall'esercizio di traduzione: mediante l'interpretazione di un testo, comunica al docente *se e in quale misura* ha compreso le norme di una lingua diversa dalla propria. Ma quali sono i margini di libertà del traduttore-studente? Il docente controlla l'apprendimento della lingua o della grammatica? Qui si apre il vasto campo dei problemi valutativi che hanno gli insegnanti di lingue classiche, problemi ai quali bisogna prestare grande attenzione. Quale spazio e quale pazienza didattica adottare? Perché la traduzione è una sfida, un adeguamento delle proprie capacità di comprensione al testo lontano nel tempo. Questa è dunque la croce dei traduttori: il *carrefour* didattico che dobbiamo attraversare continuamente non senza pericoli.



Io non sono un traduttore; però, insegnando *Greco Zero* agli adulti, sono stato alle prese per anni con le fatiche dei miei allievi adulti: medici che tornavano a studiare il greco o che non l'avevano studiato in gioventù, avvocati, professori, giudici, ragazzi iscritti all'università, adulti, giovani e vecchi che avevano il problema della traduzione.

Qualcuno ce l'aveva da quando era ragazzo e desiderava finalmente risolverlo. Chi è dunque il vero traduttore? Lo studente, o non piuttosto forse il docente? Il fatto è che la traduzione non si impara per via verbale ("così si deve tradurre"), e neppure leggendo la traduzione di altri a fianco del testo. **Si impara per via mimetica**, vedendo come il docente approccia il testo, e in questo modo la traduzione diventa un esercizio educativo di altissimo livello, perché porta gli studenti a riprodurre in modo intelligente e non meccanico l'azione del docente. È il docente l'esperto del contesto del testo e del contesto dell'allievo, è lui che dovrebbe far capire l'attualità degli autori lontani nel tempo. E l'allievo, in realtà, come penso di aver chiarito con l'esempio grafico, non è il traduttore, ma il lettore, colui che fruisce dell'esperienza del docente, in un processo dialettico di scambio e di crescita tra docente e allievo, senza il quale non si dà nessuna dimensione educativa.

In tale prospettiva si compie quella specie di prodigio – non saprei dire se più psicologico o più culturale – quello cioè di superare la distanza del tempo e di far sentire vicini i classici: questo perché tradurre è essenzialmente comprendere se stessi e rendere alla propria comunità linguistica il servizio di mantenere dinamica e vitale la dimensione della memoria.

4. Riverberi professionali

Mi permetto ora un'ultima mia incursione che si articola in tre fasi:

- *Il testo è come il cibo, viene destrutturato dalla lettura consapevole e tutte le sue parti vengono "digerite" ovvero riorganizzate interiormente e collocate in sfere di significato e costellazioni lessicali mentali*
- *Il meccanismo logogenetico si articola linearmente ed entra nella dimensione del tempo, ma si organizza per costellazioni. La struttura fonosintattica è sequenziale, diacronica ed esteriore, ma la scelta dei significati è istantanea, sincronica e interiore.*
- *Costruire il sistema comunicativo interiore significa strutturare **Sintagmi** attingendo a **Paradigmi**. Le costellazioni interiori sono la **Langue**. La sequenza continua dei sintagmi costituisce la **Parole***

Se misurarsi con i testi significa incontrare un dato complesso, le lingue classiche rappresentano per eccellenza il paradigma della complessità; l'educazione classica è quindi primariamente costante e approfondita educazione alla complessità, in quanto richiede allo studente la continua mobilitazione di tutti gli strumenti conoscitivi di cui egli dispone. Dovrò fare, nelle prossime settimane, una tournée formativa nei licei per

spiegare la certificazione delle competenze. Nei licei i presidi sono in crisi, perché i docenti rifuggono dal linguaggio pedagogico, specialmente dal *europedagogese*. In realtà il concetto di *competenza* nasce proprio nel liceo: sono gli istituti tecnici e professionali che lo hanno assunto per derivazione analogica. La competenza è per definizione un concetto educativo del liceo, perché nella funzione educativa della dimensione liceale si prescinde dalla specificità tecnica del procedimento, per puntare alla comprensione strutturale del processo e alla visione complessiva di un sistema; direi persino all'assorbimento emozionale della *complessità di un sistema* per passare poi alle competenze circoscritte, richieste da ogni assetto tecnico specifico.

In tal senso l'integrazione dello studio delle lingue classiche costituisce un percorso educativo di straordinaria efficacia. Non c'è lingua più precisa del greco, anche se con il greco non si può mai dire "sempre" o "mai" riferito ai suoi comportamenti fonologici, morfosintattici e dialettologici. Il latino ha un'architettura perfetta, la sintassi latina è una struttura di impeccabile nitidezza, ma questo non pregiudica la flessibilità concettuale della lingua che è in grado di rendere fluidi anche i pensieri più complessi.

L'approccio alle discipline classiche quindi mira alla comunicazione perfetta del dettaglio, ma sempre in una visione d'insieme, cosa che tante volte purtroppo in altre discipline viene trascurato. Lo sa il medico in sala operatoria che non si può scherzare con i millimetri. Lo sa il giudice quando con una firma manda qualcuno in prigione, che nell'esame delle prove, nella lettura delle norme, occorrono l'abitudine allo scrupolo, all'acribia nell'analisi del dettaglio apparentemente insignificante.

Questo senso del rigore, che nasce dall'esperienza dell'apprendimento liceale, benché duramente mnemonico nella fase iniziale, diventa gradualmente abitudine alla riflessione e si fa visione critica nello sviluppo dello studio, fino a che nasce la sensibilità semantica che porta alla consapevolezza di come una parola, una sfumatura, un respiro possono variare l'assetto di un pensiero. E in questo esercizio nascono quelle abitudini mentali e quella coscienza critica che poi diventano esigenza etica e responsabilità scientifica. Questo binomio oggi viene chiamato, appunto, competenza. Ma tutto questo esige due forme a priori: **impegno e fatica**, sia da parte dei discenti sia da parte dei docenti; **comprensione e assimilazione** del significato e del fine dello studio, del valore che assume la passione per la conoscenza. Soprattutto da parte dei docenti; è da loro infatti che deve essere recuperato il senso dell'educazione come conquista di una visione etica, come consapevolezza fondamentale del rapporto dialettico, imprescindibile, tra conoscenza e vita.

5. Epilogo

Solo la musica può in qualche misura aiutarci a capire, con similitudini appropriate, la straordinaria duttilità delle lingue classiche e aiutarci in questo livello di riflessione.

Il greco è un violino che esige tocco sicuro e delicato. Un violino che sa esprimere le più complesse e difficili acrobazie sonore, ma sempre sulla base della più rigorosa precisione. La mano sinistra dell'esecutore non può sbagliare posizione sulle corde, anche se il violino non ha i tasti, come la chitarra. Il suo posizionarsi sul manico può giungere al quarto di tono, ma in quel momento, a quel punto della melodia, quello e non altro è il valore del suono, quelli i millimetri sulla corda. Esattamente come il lessico greco, vastissimo e sempre rigoroso, ma definito semanticamente solo nella specifica struttura del contesto.

Il latino è invece come il pianoforte. Toni e mezzi toni sono stabiliti, i tasti bianchi e neri sono una certezza di base, ma le due mani possono ricavare armonie di rara complessità e di sonorità incomparabile. Talché solo nelle menti malate di certi ottusi amanti di un'innovazione insensata questi vivissimi strumenti delle più alte sonorità interiori dell'anima umana possono essere definite lingue morte. Morti sono purtroppo le menti e i cuori di tanti nostri contemporanei, formati su una cultura schematica e superficiale, meccanica e ripetitiva, scioccamente convinti che esistano le soluzioni tecnologiche per ogni problema, mentre ignorano che dietro ad ogni equazione non solo ci sono la mente e le conoscenze scientifiche, ma l'anima, il cuore e le emozioni di un uomo.

Tutto questo percorso, per confermare, ancora una volta, che l'interpretazione del dato è espressione della propria autonomia, il segno della capacità di comprendere la complessità. Di conseguenza l'espressione coerente e organica del proprio pensiero costituisce l'affermazione della propria libertà. Qui sta dunque il cuore del nostro ragionamento: come si può avere il dominio della propria espressività se non si è capito quale è il pensiero dell'altro? Educare alla traduzione significa quindi educare alla complessità del rapporto con l'altro, perché tradurre significa, prima di tutto, comprendere il "discorso dell'altro" anche quando sembra incomprensibile. Questa è la competenza massima che si consegue alla fine del percorso liceale: la capacità di comprendere l'altro nella sua originalità e di riformulare nella nostra lingua il pensiero che egli esprime nella propria. Quanto più lontani sono i due interlocutori nel tempo e nello spazio, tanto più complesso è questo esercizio. Ma la distanza cronologica non è un ostacolo insormontabile, se c'è contiguità simbolica nelle strutture del linguaggio.

È ancora una volta questione di semantica. Si dimentica troppo spesso che la filologia nasce ad opera degli umanisti, perché si percepisce il passato come radicalmente diverso dal proprio tempo, ma anche imprescindibile ed essenziale per comprendere il senso del proprio presente. Tradurre i classici greci e latini significa quindi ristabilire dentro di noi la continuità semantica tra il passato e il futuro, superare il concetto di identità, superare il concetto di alterità, introdotti, l'uno rispetto all'altro, quasi per contraddirli. Ma noi non siamo né altri né identici, siamo figli di un tempo nuovo e di una più avanzata esperienza storica; siamo in continuità semantica con le fonti della nostra interiorità, con gli schemi mentali che, radicati nel nostro passato, talora senza che ce ne rendiamo conto, strutturano ancor oggi le capacità più avanzate del nostro pensiero, senza le quali non saremmo autentici e liberi nella creatività aperta verso il futuro.