

L'invisibilità della traduzione: la letteratura anglosassone nei libri di testo di italiano

The invisibility of translation:
Anglo-Saxon literature in Italian textbooks

Simone Giusti* e Viola Nocentini*

*Università degli Studi di Siena

•Insegnante

✉ simone.giusti@unisi.it

Riassunto / I manuali scolastici attualmente in uso nella scuola secondaria di primo grado per lo studio dell'italiano come L1 antologizzano numerosi brani narrativi e opere poetiche in traduzione dall'inglese. Un'indagine condotta sulle tre antologie più diffuse nelle scuole italiane rivela un trattamento superficiale e disinvolto dei testi tradotti, che molto spesso sono adattati e ridotti, e che nella maggior parte dei casi sono riportati in italiano senza l'indicazione della lingua di partenza, né del nome del traduttore o della traduttrice. È probabile che il ricorso a opere letterarie tradotte dall'inglese per l'insegnamento dell'italiano non corrisponda a un particolare intento educativo ma altro non sia che un riflesso di quella globalizzazione del mercato editoriale che ha portato a un predominio crescente dell'inglese. Tuttavia, indipendentemente dalle intenzioni di chi produce i libri e di chi li sceglie, occorre indagare le possibili conseguenze del ricorso a questi strumenti dal punto di vista educativo, soprattutto per quel che riguarda lo sviluppo dell'apprezzamento della diversità culturale e dell'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale.

Parole chiave: traduzione; traduttore; libro di testo; inglese; antologia.

Abstract / The school textbooks currently used in secondary schools for the study of Italian as L1 anthologise many narrative excerpts and poems translated from English. A survey of the three most popular anthologies in Italian schools reveals a superficial and

© 2024 Simone Giusti e Viola Nocentini. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

nonchalant treatment of the translated texts, which are very often adapted and reduced, and which in most cases are reproduced in Italian without any indication of the original language or the name of the translator. It is likely that the use of literary works translated from English for teaching Italian does not correspond to a particular educational intent but is nothing more than a reflection of the globalisation of the publishing market that has led to the increasing dominance of English. However, regardless of the intentions of those who produce and choose the books, we need to investigate the possible consequences of the use of these tools from an educational point of view; in particular, it is important to consider them in order to promote the appreciation of cultural diversity and interest in and curiosity for different languages and intercultural communication.

Keywords: translation; translator; textbook; English; anthology.

1. Oggetto e motivi di un'indagine sulle antologie di italiano

L'interesse per lo studio delle antologie di italiano della scuola secondaria di primo grado (ex scuola media inferiore), si può far risalire almeno al pionieristico *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media inferiore* (Ossola, 1978), un volume composito, nato da un seminario svolto da assistenti universitari, borsisti, studenti e insegnanti della scuola media, nel quale viene messo in evidenza il ruolo formativo di questo particolare genere editoriale che per statuto si rivolge contemporaneamente all'insegnante e all'allievo (ivi, p. 40), contribuendo così al rapido affermarsi di alcuni modelli convenzionali o stereotipi sanciti dalla norma (lo “*stereotipo legislativo*”, ivi, p. 38) e, anche, dalle gerarchie della storia letteraria e dei manuali scolastici della scuola superiore (ibidem). L'insegnante che ricorre all'antologia, nota Ossola nella sua introduzione, costruisce i suoi percorsi didattici basandosi sulla ripetizione del “già dato, già confezionato, prescritto e centellinato in brani” (ivi, p. 40), da ricomporre e rigiocare secondo schemi le cui possibili combinazioni appaiono tutt'altro che infinite.

Rimane ancora oggi valido il ruolo formativo dell'antologia di italiano, che nonostante le successive riforme del 1979 e poi del 2007 ha mantenuto intatte alcune delle sue prerogative e caratteristiche: è scelta dall'insegnante affinché venga usata in classe e a casa dalle e dagli studenti; è composta da centinaia di

brani di diverso tipo e genere accompagnati da note di commento e da esercizi; è articolata in tre volumi di taglio generico, uno per ogni anno scolastico, e in due volumi specialistici, uno dedicato al mito e all'epica (per la classe prima) e uno ai testi canonici della storia della letteratura italiana (per la classe seconda e terza). L'adozione del libro di testo, regolata da una direttiva ministeriale (nota del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 258 del 9 aprile 2014), non è più obbligatoria, poiché potrebbe essere sostituita dalla realizzazione diretta di materiale didattico digitale (art. 6, c. 1, legge n. 128/2013), tuttavia, secondo i dati messi a disposizione dall'Associazione Italiana Editori, è effettuata dalla quasi totalità del corpo docente, che continua evidentemente a ritenere inevitabile il ricorso a questi sussidi didattici, confermando l'opinione diffusa che il manuale rimanga “lo strumento principe della didattica della letteratura nella scuola” (Carnero, 2020, p. 131).

Nel caso specifico dell'insegnamento di italiano nella secondaria di primo grado, è importante notare la sostanziale divaricazione tra quanto previsto dalle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del 2007, poi aggiornate nel 2012, e l'organizzazione dei contenuti delle antologie di italiano, che ancora oggi corrisponde grosso modo a quanto previsto già dai programmi di insegnamento del 1963 e del 1979. Negli *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale* (D.M. 24 aprile 1963) sancisce per esempio la distinzione tra studio della grammatica – affidato fin da allora a un libro a parte –, lettura di un'opera narrativa integrale e la lettura antologica di “prose e poesie (anche di scrittori stranieri in buone traduzioni italiane)” e lettura di brani rappresentativi dell'epica antica e medievale (poemi omerici, *Chanson de Roland*, *Cantar de mio Cid*, *Nibelungenlied*, *Orlando furioso*, *Gerusalemme liberata*) e della *Divina Commedia*. Risale ai *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale* (D.M. 9 febbraio 1979) l'introduzione di “letture rispondenti agli interessi più tipici degli alunni: dallo sport all'avventura, dal mondo della natura alla narrativa più viva ed attuale”. Questo è l'elenco dei generi e dei temi indicati:

Le letture saranno riferibili al mondo della fantasia (poesia lirica, epica, favole, romanzi, novelle, letteratura di fantascienza etc.), della storia (biografie di personaggi

illustri, documenti storici e di tradizioni popolari, passi di epistolario, autobiografie), della scienza e della tecnica (storia di scoperte e di invenzioni, relazioni di viaggiatori, semplici testi scientifici e di tecnica), della vita associata (sport, giornali, testi legislativi e regolamentari, resoconti della realtà economica e sociale), dell'esperienza interiore (testi di carattere religioso e di riflessione morale, diari), della musica e delle arti figurative.

Necessaria la lettura di passi, opportunamente scelti, di opere di fondamentale importanza per la nostra lingua e, in genere, per le nostre tradizioni letterarie; è parimenti necessaria la lettura, in ciascuno dei tre anni, di almeno un'opera di narrativa moderna italiana ovvero straniera in buona traduzione italiana (completa o adeguatamente ridotta in relazione all'età degli alunni).

Non sono presenti elenchi di opere o di autori, e tuttavia è già delineata la fisionomia dei manuali dei decenni successivi, che conserveranno a parte i volumetti dedicati all'epica e alla storia della letteratura italiana (le "nostre tradizioni letterarie"), destinati a essere usati rispettivamente durante l'ora di letteratura e l'ora di epica, a cui si affiancano l'ora di antologia e l'ora di grammatica, secondo una ripartizione non prevista dalla legge ma ancora in voga in molte scuole.

Le successive *Indicazioni per il curriculum* (MPI, 2007) accantonano la logica dei programmi per privilegiare un approccio centrato sul raggiungimento da parte di ogni studente di risultati di apprendimento, espressi sotto forma di otto "traguardi per il conseguimento delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado", di cui uno solo espressamente dedicato alla lettura. Alla fine del percorso – si legge nella sezione dedicata all'Italiano – ci si immagina un alunno che "legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e insegnanti" (MPI, 2007, p. 52). Manca qualsiasi riferimento alla storia letteraria, all'epica o a qualsiasi tradizione o tema, così come scompaiono i richiami alla forma antologica o alla lettura integrale, mentre assumono grande rilievo il ricorso alla comunicazione orale e scritta e al dialogo interpersonale, alla realizzazione di giochi e di semplici ipertesi, all'apprezzamento della lingua come strumento attraverso quale è possibile "esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed

esporre punti di vista personali” (*ibidem*). Eppure, è proprio negli anni seguenti che trova sempre maggiore spazio, nella foliazione dei libri di testo, la storia letteraria italiana, mentre i volumi antologici conservano la medesima organizzazione per generi e per temi. La novità più consistente è rappresentata dall’introduzione di un ulteriore strumento, allegato in un fascicolo a parte o integrato ai volumi antologici: un “quaderno delle competenze” contenente indicazioni operative per la didattica attiva e per lo svolgimento di compiti autentici.

Se queste prime osservazioni mostrano uno scollamento tra le indicazioni ministeriali e la struttura dei libri scolastici, occorre prendere atto della mancanza di informazioni sul modo in cui i libri – presenti di fatto in tutte le classi della scuola secondaria italiana, principalmente nella versione cartacea e digitale accompagnata da contenuti digitali integrativi, – vengono proposti e utilizzati nelle classi e per lo studio individuale. Senza dunque poter entrare nel merito delle prassi didattiche e dello svolgimento delle attività proposte dalle antologie, è tuttavia possibile interrogare i libri di testo per indagare alcuni aspetti molto specifici dell’insegnamento linguistico e letterario, dalle teorie letterarie sottese alla scelta e al trattamento dei brani, ai modelli didattici implicati dagli esercizi sui testi.

Il punto di partenza di ogni successiva considerazione rimane il fatto che pur in assenza di indicazioni normative sui tipi di lettura da compiere e senza che vi sia una prescrizione circa la lettura collettiva degli stessi brani antologizzati per tutta la classe, l’insegnante di italiano predilige l’uso di uno strumento che replica una gerarchia dei saperi letterari che separa la cosiddetta “letteratura”, identificata con l’epica antica e medievale e con la tradizione italiana dalle origini al Novecento, dalla cosiddetta “antologia”, un contenitore concettuale oltre che materiale al cui interno convivono articoli di giornale e pagine biografiche, poesie della tradizione occidentale e racconti di fantascienza, brani di romanzi d’avventura e graphic novel. È in questo quadro che vanno inserite le considerazioni che seguono circa la presenza, nelle antologie di italiano, di un gran numero di testi tradotti da lingue straniere, principalmente dall’inglese (Giusti, 2019), forse a conferma del predominio della produzione anglo-americana nel mercato editoriale, oppure per specifici motivi pedagogico-didattici che in tal caso meriterebbero di essere approfonditi nel dibattito e nella ricerca sulla di-

dattica della letteratura e finanche nella formazione professionale dei docenti, visto che non trovano una ragion d'essere nella normativa, né tantomeno nella formazione universitaria, che nei corsi di laurea in Lettere tiene rigorosamente separate le opere delle diverse lingue e letterature nazionali, fatto salvo il caso specifico delle letterature comparate, il cui studio non è tuttavia obbligatorio per accedere all'insegnamento secondario. Per comprendere le cause del fenomeno e, soprattutto, per indagare il suo impatto sull'insegnamento e sull'apprendimento, nei paragrafi che seguono vengono presi in esame tre libri di testo tra i più diffusi nelle scuole secondarie di primo grado in Italia.

2. Visibilità del testo, invisibilità della traduzione

Le considerazioni che seguono nascono dallo studio delle tre opere più vendute nell'anno scolastico 2021/2022¹, le quali coprono da sole il 18,53% delle vendite totali in Italia: *Autori e lettori più* (Zordan, 2018, prima edizione 2014), adottata in 2007 sezioni di scuola secondaria di primo grado, seguita da *Come noi* (Pellicci & Novembri, 2021), in 1768 sezioni, e infine *Amico festival* (Ferri, Mattei & Calvani, 2022), che conta 1337 sezioni. Nell'anno scolastico 2021/2022 queste antologie hanno totalizzato dunque oltre cinquemila adozioni, che corrispondono ad altrettante classi di scuola secondaria di primo grado, e sono dunque diffuse tra centinaia di migliaia di studenti (grosso modo oltre centodiecimila nel solo anno scolastico successivo).

In queste tre opere si riscontra una percentuale di brani tradotti dall'inglese che varia da un minimo del 15,5% (sul numero complessivo dei testi antologizzati) a un massimo del 31,76%, con una media complessiva del 23,1% nei nove volumi presi in considerazione e un totale assoluto di oltre trecento testi, tutti collocati nei volumi contenenti testi di vario tipo, classificati per genere o per tema, e quindi nettamente separati dai due volumi espressamente dedicati alla letteratura, ovvero all'epica e alla storia della letteratura italiana.

1 Fonte: il database <https://www.adozioniaie.it/> dell'Associazione Italiana Editori. Questo paragrafo e il successivo presentano alcuni dei dati presi in esame da Nocentini (2024).

Entrando più nel dettaglio, nei tre volumi di *Come noi* (Pellizzi & Novembri, 2021), la percentuale di testi tradotti dall'inglese in ciascuno dei tre volumi è rispettivamente del 27,39% (corrispondenti a 43 brani), 25,53% (36), 23,27% (37), in *Amico festival* (Ferri, Mattei & Calvani, 2022) si riscontra una situazione analoga, con il 22,73% nel primo volume (35 brani), il 31,76% nel secondo (47 testi) e il 21,57% nel terzo (33), che varia leggermente in *Autori e lettori più* (Zordan, 2018), dal 15,50% del primo volume (31 testi), 21,97% del secondo (38) e 18,18% del terzo (34 testi inclusi). Sono dati che sottolineano l'ampia presenza e l'influenza significativa delle letterature in lingua inglese nelle classi di Italiano e quindi nell'insegnamento linguistico e letterario praticato da insegnanti laureati in lettere.

Se questa presenza della letteratura di lingua inglese fosse rivolta allo sviluppo di una consapevolezza interculturale e della multiculturalità, potremmo supporre la presenza di informazioni sulle culture e sulle lingue di partenza, sugli autori e sulle autrici, o di attività didattiche specificamente volte alla valorizzazione della diversità culturale. A un'analisi più approfondita si deve invece constatare, al contrario, la sistematica rimozione di riferimenti cronologici, di informazioni sulla lingua d'origine del testo e sulla provenienza geografica o nazionale di chi scrive, su altre eventuali opere dell'autore o dell'autrice e sul suo ruolo nello spazio letterario internazionale. Molto spesso, le informazioni sull'autore si limitano al solo nome e cognome, mentre il titolo dell'opera da cui è tratto il brano viene citato soltanto nelle indicazioni a piè di pagina, in più occasioni anche in modo vago (è il caso, per esempio, di un brano tratto da uno dei romanzi della saga di *Terramare* di Ursula K. Le Guin, che viene citato facendo riferimento al ciclo anziché al romanzo da cui è effettivamente tratto; Zordan, 2018, vol. 1, p. 255).

Ancora più significativo è il trattamento riservato a chi i testi li traduce, il cui nome compare solo in una netta minoranza di casi, in modo sporadico, prevalentemente quando si tratta di poesia, nei brani dei tre volumi di *Come noi* (6,9% di testi tradotti dall'inglese con riferimento esplicito al traduttore o alla traduttrice) e di *Amico festival* (7%), mentre è citato nella maggior parte dei testi raccolti in *Autori e lettori più* (80,6%). Nel primo volume di *Come noi* viene specificato il nome del traduttore solo in 3 occasioni su 43 testi: *C'era un certo*

signore a Calcutta, Edward Lear (Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 1, p. 484) tradotto da Ottavio Fatica, *C'era un vecchio di Viareggio*, sempre di Lear tradotto in questo caso da Carlo Izzo (Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 1, p. 484) e *Ode al vento occidentale* di Percy B. Shelley nella traduzione di Roberto Mussapi (Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 1, p. 506). Nel secondo volume dell'opera il numero di traduttori citati all'interno dell'antologia è pari a zero, su un totale di 36 testi tradotti, mentre nel volume dedicato alle classi terze troviamo 5 indicazioni su 37 testi totali. Le cose non cambiano se andiamo ad analizzare la presenza dei traduttori nei volumi di *Amico festival*. Nel primo volume troviamo il nome del traduttore in un solo testo su 35 (Ferri, Mattei & Calvani, 2022, vol. 1, p. 290), nel secondo volume invece ne troviamo 3, tutti inseriti all'interno dell'unità dedicata al romanzo giallo, su 47 (Ferri, Mattei & Calvani, 2022, vol. 2, p. 202, 204 e 218), nel terzo volume su 33 testi, il traduttore viene citato 4 volte (Ferri, Mattei & Calvani, 2022, vol. 3, p. 32, 184, 240 e 242). In *Autori e lettori più*, probabilmente la più virtuosa delle opere citate, nel volume per classe prima solo in 6 testi su 31 è assente il nome del traduttore (Zordan, 2018, vol. 1, p. 99, 217, 221, 418, 590 e 688). Nel secondo volume, 7 testi su 38 testi sono privi di riferimenti (Zordan, 2018, vol. 1, p. 48, 178, 188, 196, 224, 231 e 662), mentre nel terzo si sale a 7 su 34 (Zordan, 2018, vol. 1, p. 56, 88, 120, 358, 502, 540 e 642).

Va da sé che i dati sul traduttore o la traduttrice sono riportati sotto forma di iniziale del nome accompagnata dal cognome, senza altre informazioni relative alla lingua di partenza o alla data di pubblicazione del testo di partenza, che viene così schiacciato sul testo e sulla lingua d'arrivo. Questa assenza di riferimenti contribuisce a decontestualizzare le opere, rendendole certamente malleabili e fluide, pronte a essere usate in un percorso didattico centrato sulla comprensione e sull'analisi del testo (come mostrano gran parte degli esercizi riportati in calce a ogni brano), “ma con l'effetto collaterale di contribuire a un'educazione monolingua e monoculturale che non valorizza la diversità e nasconde la presenza dei traduttori come mediatori interculturali” (Giusti, 2021, p. 67).

Se poi si pensa che il solo traguardo di competenza che interessa direttamente l'educazione letteraria consiste nello sviluppare in ogni studente l'abitudine a leggere “testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali)” per poi comin-

ciare a “costruirne un’interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti” (MIUR, 2012, p. 36), allora viene il dubbio che si sottovaluti l’importanza della dimensione dialogica del processo di interpretazione, che non può svolgersi esclusivamente nel qui e ora dell’esperienza estetica – per quello sarebbe sufficiente leggere testi letterari – ma che comporta la presa di consapevolezza dei diversi orizzonti temporali del sé e del testo e della necessità di un rapporto dialettico tra opinione e conoscenza (Ceserani, 1999, p. 287), tra libertà di espressione e conoscenza delle condizioni in cui si esprime un giudizio (Luperini, 2013, p. 97), tra partecipazione e distanziamento (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015, p. 124). Il che non significa che non sia possibile o auspicabile, a scuola, godere della lettura letteraria, ma che per poter successivamente compiere una qualsiasi interpretazione occorre disporre almeno di un testo criticamente affidabile e di alcune informazioni fondamentali sull’opera da cui è estrapolato, sull’identità di chi lo ha scritto (e in questi casi di chi lo ha tradotto), sulla lingua di partenza e la lingua d’arrivo, sui diversi piani temporali in cui si è svolto il processo di scrittura e di riscrittura. Per quanto un’opera letteraria sia “interamente o essenzialmente, costituita da un testo”, va ricordato con Gérard Genette (1987, p. 3) che “questo testo però si presenta raramente nella sua nudità” e che già la forma in cui l’opera viene presentata e sottoposta al processo di comprensione – ben prima quindi di poter parlare di interpretazione – condiziona e orienta l’apprendimento. Mettere sotto gli occhi di chi legge un testo tradotto privo di informazioni sul fatto stesso che si tratta di una traduzione, su chi lo ha tradotto e sulla lingua di partenza non è, sul piano educativo, una semplice occasione mancata: si tratta semmai di una manomissione del processo di lettura e di un’opera di diseducazione che nella migliore delle ipotesi può produrre un atteggiamento superficiale nei confronti dell’esperienza letteraria, e che potrebbe contribuire alla costruzione di un’identità culturale monolitica e all’etnocentrismo.

3. Il trattamento dei testi tradotti dall’inglese

Un altro fenomeno che merita di essere preso in esame riguarda il modo in cui il testo tradotto viene manipolato prima di essere pubblicato nei libri di testo. Gran parte dei brani, infatti, sono accompagnati dalle diciture *ridotto* o *adat-*

tato, facendo supporre un intervento redazionale che va a modificare il lavoro di traduzione. Dal punto di vista quantitativo si tratta ancora di una questione rilevante, visto che in *Come noi* (Pellizzi & Novembri, 2021) si incontrano, tra i testi tradotti dall'inglese, 38 casi di riduzioni, 4 di adattamenti e 23 di riduzioni e adattamento, in *Amico festival* (Ferri, Mattei & Calvani, 2011) si leggono 38 testi ridotti, 5 adattati e 18 ridotti e adattati, in *Autori e lettori più* (Zordan, 2018) 18 ridotti e 50 ridotti e adattati.

Il concetto di adattamento si riferisce solitamente a un brano che non è stato sottoposto solo a traduzione interlinguistica, ma è stato poi volutamente ed esplicitamente manipolato, solitamente per rispondere alla “necessità di adeguare la traduzione all’orizzonte di attesa del pubblico” (Bertazzoli, 2015, p. 92) in modo che si possano creare “nel lettore della traduzione le stesse reazioni intellettuali ed emozionali che l’originale ha creato sui primi lettori nella lingua d’origine” (Bertazzoli, 2015, pp. 92-93). L’adattamento può comportare cambiamenti significativi nel testo originario, influenzandone la percezione e l’interpretazione da parte del pubblico. I motivi per i quali “una traduzione può sconfinare nell’adattamento” (Bertazzoli, 2015, p. 93) possono essere diversi. In alcuni casi, il prototesto potrebbe risultare troppo lungo o articolato rispetto allo spazio a disposizione per il metatesto, l’editore potrebbe quindi aver richiesto una traduzione più concisa, depurata da tutti quegli elementi ritenuti superflui e che non vanno però a stravolgere il messaggio che il testo originale vuole esprimere. In questo caso viene quindi indicato il taglio apponendo la dicitura *ridotto* alla fine del testo. Questo processo garantisce una comunicazione efficace mantenendo l’integrità del contenuto.

Si veda a titolo di esempio il caso di un brano di Dahl tradotto da Attilio Veraldi e ridotto e adattato per *Come noi*:

Schiacciò il pulsante del campanello e non aveva staccato neppure il dito che la porta si spalancò e sulla soglia comparve una donna. Gli fece fare un salto. Aveva un quarantacinque, cinquant’anni e quando lo vide gli fece un gran sorriso di benvenuto.

(Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 2, p. 188)

Questo è il testo del racconto *L'affittacamere* tradotto da Veraldi:

Schiacciò il pulsante. Lontano, in fondo alla casa, udì lo squillo e immediatamente – proprio così, immediatamente perché non aveva staccato neppure il dito dal campanello – la porta si spalancò e sulla soglia apparve una donna.

Di solito quando suoni un campanello devi aspettare almeno un mezzo minuto prima che la porta si apra. Quella signora invece saltò fuori come da una scatola a sorpresa. Aveva suonato e, toh, quella era scattata. Gli fece fare un salto. Aveva un quarantacinque, cinquant'anni e quando lo vide gli fece un gran sorriso di benvenuto.

(Dahl, 2009)

In altri casi, trattandosi di prodotti editoriali destinati a un pubblico adolescenziale, è possibile che chi pubblica si ponga la domanda se il contenuto del testo sia adatto e può quindi realizzare un adattamento censurato. Possono per esempio essere eliminati i riferimenti sessuali o violenti per garantire una lettura appropriata e rispettosa dell'età dei lettori, come accade ancora in *Come noi* per un brano di Dave Eggers tradotto da Annalisa Carena, da cui vengono espunti i riferimenti espliciti a una violenza sessuale (Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 3, p. 762).

Infine, un brano può essere sottoposto ad adattamento quando le caratteristiche culturali del pubblico finale differiscono significativamente da quello del testo di partenza, tanto da richiedere una modifica del contenuto affinché questo si adatti meglio alla cultura di arrivo, al fine di assicurare una migliore comprensione e ricezione del messaggio da parte del pubblico target. Si tratta, in sintesi, di adattare il testo al pubblico attraverso un processo di addomesticamento che è caratteristico di quelle culture riceventi che possono essere definite “aggressivamente monolingui, non ricettive nei confronti dell'elemento straniero” (Venuti, 2013, p. 39). Sono parole che Lawrence Venuti usa a proposito del sistema editoriale in lingua inglese del Regno Unito e degli Stati Uniti, a cui attribuisce la responsabilità di un atteggiamento volto a favorire nel pubblico “l'esperienza narcisistica di riconoscere la propria cultura in un'alte-rità culturale” (ibidem). Un analogo processo di invisibilizzazione della traduzione, simile a quello descritto da Venuti per il caso dell'egemonia culturale angloamericana, può essere osservato nell'editoria scolastica italiana e, anche, nel sistema di istruzione, che sembra ancora oggi insistere su un “addestramento al monolinguismo” (De Mauro, 2018, p. 74) che, ieri come oggi, rifugge a

uno degli aspetti fondamentali dell'educazione democratica, che ancora sulla scorta delle riflessioni di De Mauro (ivi, p. 79) possiamo definire "educazione al rispetto della varietà linguistica e all'uso d'ogni sorta di creatività linguistica". Queste scelte editoriali, inoltre, non contribuiscono a superare quei miti della torre d'avorio, della genialità dell'artista "aureolato" e della purezza dell'arte che secondo Petruccioli (2014), rappresentano altrettanti ostacoli allo sviluppo di una lettura consapevole del testo tradotto, né di andare oltre quelle concezioni essenzialiste della cultura che rimangono uno dei principali limiti alla promozione di una competenza interculturale (Mantovani, 2004).

4. Verso un'ecologia della lettura delle traduzioni

È probabile che il ricorso a opere letterarie tradotte dall'inglese nei libri di italiano della scuola secondaria di primo grado altro non sia che un riflesso della globalizzazione del mercato editoriale (Benvenuti & Ceserani, 2012, p. 143-148), che ha portato a un predominio crescente dell'inglese rispetto alle altre lingue e letterature (ivi, p. 148). Se davvero si tratta di questo, diventa ancora più urgente e importante rendere visibili i processi di traduzione, innanzitutto perché, come affermano ancora Benvenuti e Ceserani:

La traduzione è da sempre una delle forme principali di circolazione del sapere. Osservare chi, cosa e come si traduce offre, qualunque sia l'epoca studiata, una quantità notevole di informazioni sui rapporti di forza tra lingue e culture, sui processi di egemonia e il loro funzionamento.

(ivi, p. 149)

E poi, secondo quanto proposto da teorici e teoriche della letteratura come Venuti (2013), Spivak (2004) e Glissant (2004), occorre dare rilievo alla potenziale conflittualità della differenza culturale, soprattutto quando riguarda le culture subalterne. Potremmo dire che paradossalmente le antologie prese in esame operano una neutralizzazione addomesticante della lingua e cultura egemone, favorendo così l'assimilazione di quell'immaginario senza consentire a chi legge di confrontarsi con la diversità di quel mondo, né tantomeno di osservare i processi di mediazione culturale che lo rendono così apparentemente

vicino, al punto di apparire identico a quello in cui si è immersi. L'italiano, cultura subalterna o minoritaria, in questo caso, ricorre alla sua lingua secondo un approccio a sua volta etnocentrico, che impedisce di prendere consapevolezza della relatività e della specificità della propria posizione nello spazio letterario e nel contesto culturale globale.

Anche ammettendo la possibilità di ricorrere proprio alle opere in lingua inglese, diventa allora fondamentale dichiarare espressamente i motivi della loro presenza – esplicitando, per esempio, che se si parla di giallo, di horror, di fantasy o di fantascienza è fondamentale leggere Agatha Christie, E.A. Poe, J. R. R. Tolkien o H. G. Wells, – e assume un enorme rilievo la disponibilità immediata di informazioni sulla lingua d'origine del testo e sull'identità di chi lo ha riscritto in italiano, sulla data e il luogo in cui sono stati pubblicati il testo di partenza e il testo di arrivo. Quanto alla pratica di riduzione e di adattamento, vista la sua funzione addomesticante non dovrebbe trovare diritto di cittadinanza in opere destinate all'insegnamento, fatto salvo il caso, da segnalare in modo chiaro a chi legge, di omissioni di parole o di frasi. Sarebbe inoltre opportuno introdurre informazioni su chi ha tradotto e, attraverso il ricorso anche sporadico al testo a fronte, mettere sotto gli occhi di chi legge la differenza linguistica. Addirittura, sarebbe possibile ricorrere alle potenzialità del commento al bitema (Giusti, 2018, pp. 76-86), e assegnare esercizi che spingano a mettere a confronto e in dialogo il testo di partenza – scritto nella prima lingua straniera curricolare che ogni studente italiano affronta fin dalla prima classe del primo ciclo – e quello di arrivo.

Si tratta di scelte necessarie anche alla luce dell'intenzione del Consiglio dell'Unione Europea (2018) di spingere verso la “competenza multilinguistica”, la cui padronanza comporta tra l'altro un atteggiamento positivo verso “l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale” e verso una “competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali” e, inoltre, “un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 8). Diventa sempre più difficile immaginare come sia possibile, con sussidi didattici di que-

sto tipo, realizzare una didattica della lingua e della letteratura finalmente e pienamente non etnocentrica e non monolingvistica, capace almeno di tendere verso quell'educazione democratica mirabilmente descritta e prospettata da Tullio De Mauro (2018), e mai davvero realizzabile se non attraverso un continuo lavoro di ridefinizione delle tecniche e degli strumenti didattici.

Bibliografia

- Bertazzoli, R. (2015). *La traduzione: teorie e metodi*. Carocci.
- Carnero, R. (2020). *Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla generazione Z*. Bompiani.
- Ceserani, R. (1999). *Guida allo studio della letteratura*. Laterza.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Dahl, R. (2009). *Tutti I racconti*. Longanesi [ed. orig. 1992].
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boek Supérieur.
- Ferri, C., Mattei, L., & Calvani, V. (2011). *Amico festival*. Mondadori.
- Genette, G. (1989). *Soglie*. Einaudi [ed. orig. 1987].
- Giusti, S. (2018). *Tradurre le opere, leggere le traduzioni*. Loescher.
- Giusti, S. (2019). La scomparsa delle lingue (e dei traduttori). *Tradurre*, 16. <https://rivistatradurre.it/la-scomparsa-delle-lingue-e-dei-traduttori/>
- Giusti, S. (2021). Per un'ecologia della lettura in traduzione. *Libri e riviste d'Italia*, 12(1-2), 67-70.

- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Carocci.
- Glissant, E. (2004). *Poetica del diverso*. Meltemi [ed. orig. 1996].
- Luperini, R. (2013). *Insegnare letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. Manni.
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Il Mulino.
- MPI (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Tecnodid.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Nocentini, V. (2024). *La letteratura anglo-americana nelle antologie di italiano per la scuola secondaria di primo grado. Criticità e proposte* [Tesi di master]. Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne (Università degli Studi di Siena).
- Ossola, C. (1978), Introduzione. Antologia come ontologia, in C. Ossola (a cura di), *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media inferiore* (pp. 11-44). Il Mulino.
- Pellizzi, A., & Novembri, V. (2021). *Come noi*. Mursia.
- Petrucchioli, D. (2014). *Falsi d'autore. Guida pratica per orientarsi nel mondo dei libri tradotti*. Quodlibet.
- Spivak, G.C. (2004). *Critica della ragione postcoloniale*. Meltemi [ed. orig. 1999].
- Venuti, L. (2013). *L'invisibilità del traduttore. Una storia della traduzione*. Armando [ed. orig. 1995].
- Zordan, R. (2018). *Autori e lettori più*. Fabbri.