

“TRADURRE” BOCCACCIO: PROPOSTE PER LA CLASSE DI LINGUA NON MATERNA

*Alberto Gelmi*¹

*A faculty of speaking a given language implies
a faculty of talking about this language.*

R. Jakobson

1. TRA COMPROMESSO E NECESSITÀ

Nel famoso saggio *On linguistic aspects of translation*, Roman Jakobson distingue tre tipi di traduzione: intralinguistica, interlinguistica e intersemiotica. La prima riguarda processi di modificazione all'interno dello stesso sistema linguistico; la seconda coincide con «translation proper» (Jakobson, 1959: 233), cioè una traduzione tra due sistemi linguistici separati; la terza rientra nella folta schiera di rifacimenti e adattamenti. Parlando del capolavoro di Giovanni Boccaccio su cui si concentra questo articolo, la versione di Aldo Busi (1990) rientra nella prima tipologia; quella di Bondanella e Musa (1982) in lingua inglese nella seconda; il film *Meraviglioso Boccaccio* (2015) dei fratelli Taviani nella terza.

Secondo Nasi (2010: 87), la traduzione intralinguistica è quella che storicamente ha attirato meno l'attenzione di studiosi e studiose. Tesi (2004: 432) giustifica questa debolezza su base disciplinare. Ad occuparsi di traduzione intralinguistica, a suo avviso, dovrebbero essere gli storici della lingua più che i traduttologi e questo sarebbe il motivo che ha isolato la prima tipologia di Jakobson all'interno del prolifico campo dei *Translation Studies*. Per ovviare alla stessa povertà terminologica nel campo, Tesi propone di distinguere una traduzione endolingua da una intralinguistica propriamente detta, seguendo l'esempio dei curatori italiani del saggio di Jakobson (1959: 423) da cui siamo partiti. La traduzione endolingua riguarda lo spostamento di un messaggio a coordinate sociolinguisticamente diverse da quelle di partenza, ma sempre all'interno del medesimo sistema linguistico: ad esempio, riscrivere un testo scientifico per un pubblico non specialista. Per traduzione intralinguistica intendiamo invece il passaggio tra varianti diacroniche diverse dello stesso sistema linguistico: esattamente quello che Busi, a suo modo, ha fatto con il *Decameron*.

In Italia, il dibattito sull'opportunità o persino sulla liceità di queste versioni ammodernanti dei classici è stato vivace negli anni: posizione ufficiale dell'Associazione degli Italianisti Italiani da oltre un decennio, gli sforzi di traduzione intralinguistica sono stati criticati in toni molto accesi da Loporcaro (2010). Attenti osservatori della scuola ne hanno ribadito l'innegabile necessità in numerosi contesti educativi, dove la lettura continua di un testo medievale in prosa resta impensabile se a quella lettura si vuole accompagnare un minimo di piacere estetico e di gusto per l'affabulazione. Con riguardo alla letteratura italiana, Tesi (2004) rintraccia la genesi (e la necessità) di questa pratica fin dal Rinascimento, elencando poi una serie di condizioni minime che garantiscano la massima visibilità dell'originale, che lo studioso auspica sempre stampato a fianco della versione moderna. Dal canto suo, Nasi (2010) mostra come il *Decameron*, nello specifico,

¹ Vassar College, Poughkeepsie, New York.

rappresenti uno dei casi di più precoce riscrittura verso parametri di leggibilità più accessibili: questo non solo nelle versioni purgate di Salviati, ad esempio, ma anche di maggiore leggerezza sintattica come nel caso di Beni.

Nella prospettiva di italiano come lingua non materna, ci sono pochi dubbi sul fatto che, anche a livelli avanzati, la lettura di un testo come il *Decameron* possa avvenire solo in versione moderna con carotaggi limitati nell'originale, seguiti da commenti minuziosi a illustrare meccanismi linguistici non immediatamente riconoscibili o non più condivisi con la lingua d'uso. In quanto segue si esporrà un lavoro di traduzione intralinguistica collettivo che una classe di livello avanzato ha effettuato sulla novella IX, 2 del *Decameron*. Dopo rapide considerazioni sul ruolo della traduzione nella didattica delle lingue, si passerà poi a delineare il caso di studio, descrivendo il profilo delle partecipanti² e la tipologia delle attività di supporto alla traduzione, nonché i risultati della traduzione stessa. L'articolo si conclude con suggerimenti per possibili revisioni ed espansioni future del lavoro descritto.

2. TRADUZIONE COME MEDIAZIONE

La pratica della traduzione nella classe di lingua ha storicamente suscitato reazioni manichee: da una parte, l'impianto grammaticale classico era basato su una presentazione deduttiva di un dato fenomeno linguistico, al quale faceva seguito una sezione pratica quasi esclusivamente basata su traduzioni interlinguistiche, al punto da coniare il termine di metodo "grammaticale-traduttivo". Come ben riassume Diadori (2023), questo modello di apprendimento basato sulla didattica delle lingue classiche non parlate si è incagliato non appena dallo studio delle lingue ci si aspettava anche una ricaduta comunicativa rapida. I successivi riassetamenti metodologici del ventesimo secolo hanno dato priorità alla comunicazione, relegando la pratica di traduzione tra le attività da evitare³.

Negli ultimi vent'anni si è tuttavia registrato un ritorno alla pratica della traduzione, sebbene aggiornato e ricalibrato in chiave più comunicativa. Diadori (2023) richiama l'attenzione al *Quadro Comune di riferimento per le lingue* (QCER, 2002)⁴, che sostituisce "traduzione" con "mediazione", ponendo così l'enfasi sul valore strumentale e sociale della traduzione. La versione 2020 del QCER⁵ presenta una sofisticata casistica delle varie forme che questa mediazione può assumere, distinguendo preliminarmente tra attività e strategie di mediazione: tra le prime abbiamo un'ulteriore ripartizione tra mediazione testuale, concettuale e comunicativa; tra le seconde, strategie per spiegare un concetto e semplificare un testo. Ciascuno dei cinque sottogruppi, come si evince dalla Figura 1, è a sua volta declinato in sotto-descrittori. La proposta al centro di questo articolo si inserisce a cavallo tra la prima e l'ultima colonna del QCER, *Volume complementare* (Mediare a livello testuale / Strategie per semplificare un testo), confermando la fluidità delle partizioni proposte, come dichiarato esplicitamente nel Quadro.

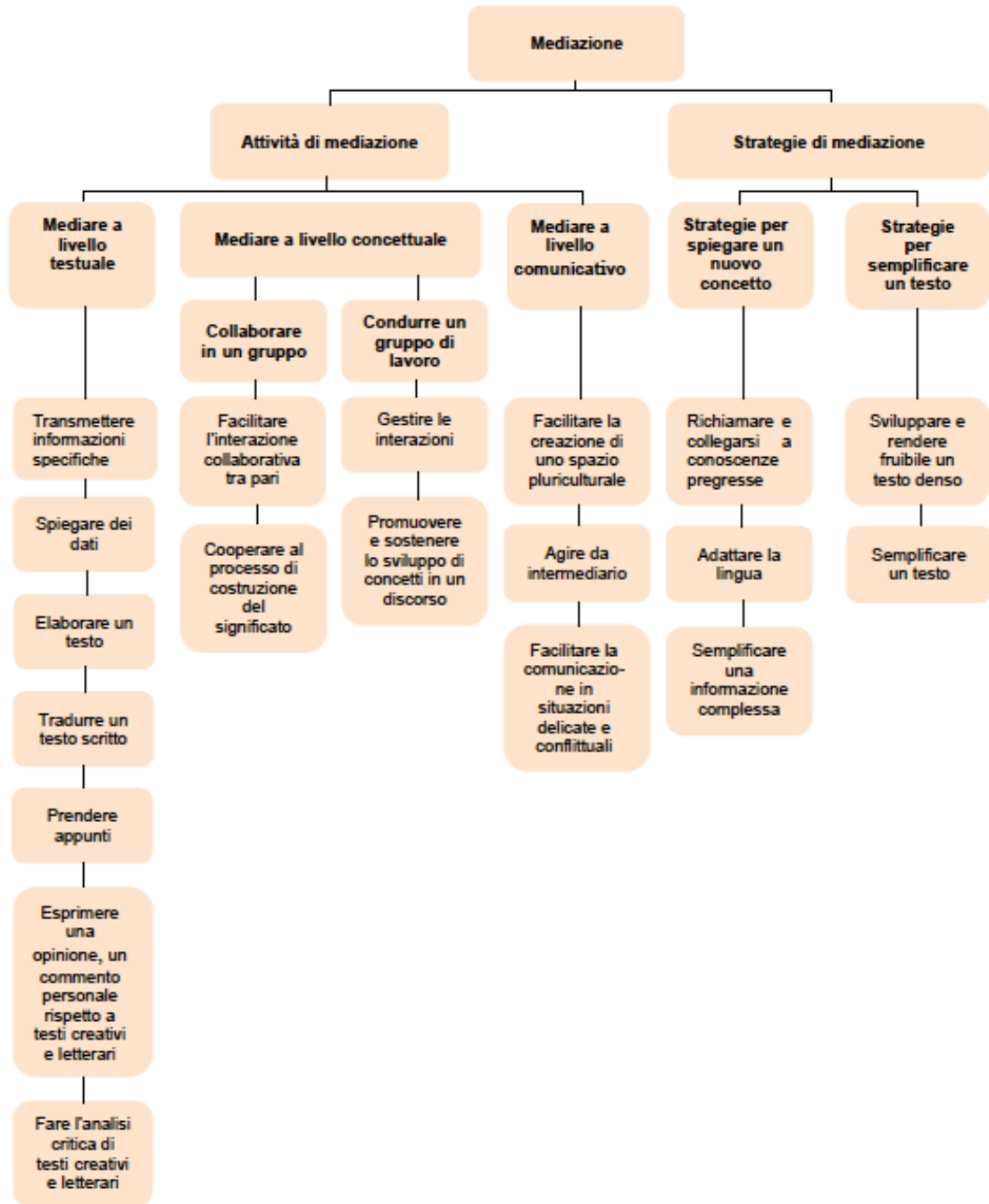
² In omaggio a Boccaccio e per preservare l'anonimato delle persone coinvolte, ci riferiremo al gruppo classe esclusivamente al femminile.

³ Per un breve ed efficace excursus sulla storia della traduzione nella didattica delle lingue, si veda Diadori (2023).

⁴ Ed. orig., Council of Europe (2001).

⁵ Council of Europe (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*.

Figura 1. QCER, Volume complementare: attività e strategie di mediazione⁶



Il QCER Volume complementare introduce attività di mediazione già ai primi livelli della lingua, riconoscendo come azioni linguistiche di questo tipo rappresentino, nei fatti, pratiche quotidiane. Il network europeo di traduttori professionali inserisce la traduzione di testi di relativa complessità a partire dal livello B2, salendo poi con descrittori che esplicitamente vanno oltre il livello C2, secondo profili professionali capaci di giustificazione metodologica del proprio operato traduttologico, con interventi di

⁶ Council of Europe (2020: 101).

metariflessione (introduzioni, note del traduttore) e contributi teorici ai *Translation Studies*⁷. Partendo proprio da una prospettiva traduttologica e con frequente attenzione a tematiche di formazione di traduttori e interpreti, Anthony Pym (2018) rileva polemicamente come la scarsa attenzione che il campo della traduzione ha riservato alla didattica delle lingue abbia avuto ricadute molto concrete: in primo luogo, ha tenuto lontano studiosi e studiose di traduzione da un ambito molto remunerativo del mercato editoriale, come quello dell'insegnamento lingue; in secondo luogo, ha lasciato molti insegnanti in un limbo di incertezza metodologica in cui tendevano a mostrare scetticismo nei confronti della traduzione senza bene capirne le ragioni.

Nello nostro caso, la proposta di traduzione intralinguistica è ispirata tanto da considerazioni in entrata quanto in uscita nella e dalla classe di italiano. Per quanto riguarda le prime, oltre all'intrinseco valore estetico del *Decameron*, abbiamo il ruolo che lo studio della letteratura in originale ha, ancora oggi, nella scelta dell'italiano come lingua di studio non materna e la considerazione del ruolo determinante che Boccaccio ha avuto nella definizione della prosa letteraria italiana prima e dopo Bembo (Stussi, 1995: 192-195)⁸. Per quanto riguarda invece i fattori in uscita, col presente esperimento abbiamo voluto testare quanto il confronto tra varietà diacroniche della lingua potesse aiutare a sviluppare abilità di *literacy* generale, spendibili e trasferibili ad altre lingue (materne e non materne), oltre che consolidare, attraverso esercizi di manipolazione, la familiarità delle studentesse con strutture complesse dell'italiano.

3. COORDINATE PEDAGOGICHE E DIDATTICHE

Il progetto che qui si descrive riguarda una piccola classe di otto studentesse di un Liberal Arts College privato nel Nord-Est degli Stati Uniti in contesto suburbano nel semestre autunnale del 2022. Il corso rappresenta uno dei due seminari per studenti dell'ultimo anno che hanno scelto l'italiano come area di concentrazione primaria (*major*) o secondaria (*minor*). Tutte le studentesse avevano frequentato almeno cinque corsi di lingua nel campus e, con una sola eccezione, avevano già lavorato con lo stesso docente. Sette delle otto studentesse avevano passato un semestre in Italia all'interno del programma di studio all'estero offerto dal college, seguendo corsi in italiano specificamente predisposti per loro, ma partecipando anche a corsi dell'università accogliente dove l'italiano era L1; la studentessa che non aveva passato il semestre in Italia aveva seguito un primo corso di letteratura italiana medievale e rinascimentale in italiano con lo stesso docente.

Il corso si è sviluppato su quattordici incontri settimanali di due ore; la lingua di istruzione era l'italiano, con occasionale e sporadico ricorso all'inglese. Alla luce del *syllabus*, gli obiettivi del corso erano prevalentemente di natura analitica ("develop your close-reading skills at the micro- and macro-level") e storico-letteraria ("learn about European and Mediterranean history relevant to Boccaccio and his work"; "study instances of critical reception and rejection of Boccaccio's *Decameron* across time"; "investigate issues of gender and ethnicity in a pre-modern and fictional setting"). Gli obiettivi linguistici erano fondamentalmente limitati alle abilità attive, sia nello scritto che nell'orale ("strengthen your writing skills in Italian, in both explanatory and argumentative texts"; "practice your speaking and presentation skills, individually and in group").

⁷ Il *framework* completo è disponibile (in più lingue) al link: <https://petra-educationframework.eu/>.

⁸ Sulla complessa nozione di "italiano lingua di cultura", si vedano Barni, Vedovelli (2021: 974-975), da integrare con Looney, Lusin, Granacki (2021) per la specificità dell'italiano a livello universitario negli Stati Uniti in cui l'esperimento didattico oggetto di questo articolo si inserisce.

Sulla scorta dei contributi critici più avveduti, la scelta è stata quella di procedere a una lettura integrale dell'opera. Come riassume efficacemente Bausi (2017: 33), infatti:

Il *Decameron*, come la *Commedia*, non fa sconti: solo leggendolo per intero, e attribuendo il medesimo rilievo a tutte le sue parti, è possibile comprenderlo. Niente di più errato, quindi, che isolare e privilegiare singole novelle o gruppi di novelle, attribuendo loro decisiva importanza ideologica e pretendendo di fondare solo su di esse – a scapito delle altre – l'interpretazione dell'intera opera.

Il sacrificio del testo originale è parso inevitabile: l'esistenza stessa di traduzioni interlinguistiche per un pubblico italofono (Chiara, 1984; Busi, 1990-1991; Corona, 2021, senza contare le innumerevoli versioni rimaneggiate per le antologie scolastiche) era sufficiente prova dell'impossibilità di leggere in originale il testo nel contesto di lingua non materna che abbiamo appena descritto. Espandendo anche un'osservazione fatta da Giusti (2018) sull'opportunità o meno di leggere il *Decameron* alla scuola media, sembra anzi lecito chiedersi fino a che punto sia opportuno esporre studenti di livello *undergraduate* (ovvero, nel sistema statunitense, non specialisti) a una varietà di italiano che potrebbe persino confondere gli apprendenti dal livello grafico (*la dannosa colpa de la gola*, invece dell'odierna forma articolata della preposizione) a quello lessicale (*però* in senso esplicativo invece dell'attuale avversativo); da quello morfologico (*quando la giovane il vide*, in luogo di *lo*, attuale pronome oggetto diretto, con rischio di interferenza tra articolo e pronome per lettrici ispanofone) e morfo-sintattico (*l sacro amore in che io veglio*, con uso obliquo del relativo, oggi non possibile), fino a quello sintattico (*Egli la venne a annunziare*, con risalita del pronome, meno disponibile nel repertorio linguistico contemporaneo)⁹. Per esporre comunque le studentesse a qualche pagina in italiano, alla versione integrale in inglese si è affiancata una novella per giornata in traduzione in versione moderna¹⁰.

Tuttavia, nella convinzione che una riflessione metalinguistica condotta nella lingua target rappresenti comunque un input processabile che offre lo spunto per un output significativo da parte dell'apprendente, è sembrato comunque possibile proporre una campionatura del *Decameron* originale, per quanto ridotta a una sola novella. Al syllabus è stato perciò aggiunto un ulteriore obiettivo che verteva sulla traduzione sia come attività pratica sia come spunto di riflessione critica ("exercise and reflect on translation as a culture practice across languages and media").

Una questione preliminare ha riguardato proprio la scelta della novella da analizzare. Nella cernita, indicazioni utili sono arrivate dagli studi di *literacy*, in particolare dalla distinzione tra processi *bottom up* in base ai quali chi legge decodifica in risalita dal livello della frase e del paragrafo verso il contenuto testuale nella sua interezza), e processi *top-down* (in base ai quali chi legge anticipa la comprensione riferendosi a *frame* che rappresentano le aspettative del pubblico rispetto a convenzioni di genere o di plausibilità

⁹ Gli esempi, tra i moltissimi disponibili, sono tratti da un'apposita scheda grammaticale del sito Decameronweb (https://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/dweb/pedagogy/guida-lett.php), molto utile nella fase preliminare di censimento dei fenomeni linguistici potenzialmente più ostici.

¹⁰ Per quanto riguarda la lingua inglese, è stata data raccomandata la versione di Rebhorn (2013); una studentessa ha optato per la traduzione di Bondanella, Musa (1982), usata in un precedente corso di letteratura generale; un'altra ha preferito la versione di Rigg (1903), ristampata nel 2015 e gratuitamente disponibile sul sito Decameronweb della Brown University. Quanto alla versione italiana moderna, la scelta è ricaduta su quella di Corona (2021). Il vantaggio di questa edizione è quella di essere integrale (a differenza di Chiara, 1984) senza eccedere in idiosincrasie (a differenza di Busi, 1990). Il ricorso a versioni per apprendenti non di lingua madre è stato scartato per l'eccessiva semplificazione rispetto all'originale, visti gli obiettivi diversi che animano queste pubblicazioni, mirate più allo studio della lingua che non a quello della letteratura.

di contenuto)¹¹. Proprio quest'ultima nozione ha suggerito di escludere novelle di stampo non realistico o dal sapore onirico, dove la lettrice-traduttrice non avrebbe potuto davvero prevedere lo sviluppo narrativo o misurarlo secondo criteri di verosimiglianza. Novelle anche famose come *Lisabetta da Messina* (IV, 5), con l'apparizione notturna dell'amante a indicare il luogo della propria sepoltura, o *Torello e il Saladino* (X, 9), con il tappeto volante che nel giro di una notte porta il protagonista dal Medio Oriente a Pavia, non erano in questo senso le più immediatamente "traducibili".

Anche in novelle di impianto realistico si è tenuto a mente il peso che l'enciclopedia mentale della lettrice ha sulla comprensione di un dato testo. La novella di Ciappelletto (I, 1), che pur tanta importanza ha nell'economia complessiva del *Decameron*, è sottesa di convenzioni culturali (ad esempio, il sacramento della confessione) non immediatamente trasparenti per un pubblico multiculturale. Osservazioni analoghe possono essere fatte riguardo al culto dei santi, parodiato nella stessa novella e in quella di Martellino (II, 1); simile il discorso per gli esiti ultramondani dei peccati terreni, al centro della novella di Ferondo (III, 8). D'altro canto, si è voluto individuare un testo che potesse offrire lo spunto per qualche nota più latamente culturale e storica per dimostrare proprio quanto un testo medievale abbia bisogno di un'enciclopedia mentale diversa per sbloccare la comprensione effettiva di una novella.

La seconda novella della nona giornata è apparsa un ottimo compromesso. Un primo e molto pratico vantaggio riguardava la lunghezza contenuta del racconto, che ben si prestava a ripartizioni complessivamente omogenee tra le partecipanti. La scelta di lavorare su un'unica novella di cui ciascuna studentessa avrebbe considerato una sola parte ha avuto come conseguenza il fatto che la casistica linguistica sotto esame non sarebbe mai stata la stessa. Questo ha permesso di calibrare ogni attività sulle effettive necessità della singola traduttrice¹².

Quanto alla vicenda in sé, la storia narra di una giovane suora che si invaghisce, contraccambiata, di un coetaneo che riesce a introdursi ripetutamente nel convento per passare le notti con l'amata. Durante una di queste visite è però visto da altre suore che, invidiose della consorella, si mettono d'accordo per cogliere i due in flagrante, denunciando così lo scandalo alla badessa. Quando però, al momento opportuno, le suore si precipitano dalla madre superiora, questa è sua volta impegnata con il proprio amante che, nella migliore tradizione (boccacciana e boccacesca), è un sacerdote. Nella fretta di rivestirsi, invece del tradizionale velo, la madre badessa indossa i ben meno ortodossi pantaloni del concubino. A convento raccolto, la dura umiliazione della giovane suora dimentica dei voti di castità si infrange una volta che tutte le suore notano il copricapo della badessa, la quale chiude la vicenda invitando tutte a trovarsi un proprio amante.

Come si vede, la trama della novella è lineare, con un sistema dei personaggi semplice e dalle polarità evidenti e una temporalità che opta per la fabula secondo nessi di causalità immediati. L'ambientazione conventuale, inoltre, offre il vantaggio di inserirsi in uno dei *frame* che la contemporanea lettura del *Decameron* nella sua interezza aveva già mostrato: sin dalla novella del monaco e l'abate (I, 4) o di Masetto da Lamporecchio (III, 1), la classe

¹¹ Per una presentazione efficace e pratica della questione, si raccomanda Voghera *et al.* (2022: 405-411).

¹² Realisticamente questa personalizzazione del contenuto è possibile solo in contesti numericamente contenuti come quello in esame, in cui l'insegnante era già a conoscenza dei progressi linguistici delle studentesse. Questo è stato particolarmente utile nella definizione delle attività per l'unica studentessa che non aveva passato un semestre in ambiente linguisticamente immersivo. È comunque opportuno notare, anche solo cursoriamente, che una personalizzazione del contenuto didattico rappresenterà probabilmente un'esigenza crescente se il trend di declino di iscrizioni alle classi di lingua continua: in questo senso, si vedano (anche) gli stimoli provenienti dagli approcci NOLC (*non-level concept*), in cui studenti di diverso livello sono talvolta inseriti nella stessa classe per motivi amministrativi (si veda Rodgers, 2018).

era infatti ermeneuticamente allertata sul tipo di incontri, leciti e illeciti, che si consumavano tra le mura di un monastero¹³.

4. DALL'ANALISI ALLA TRADUZIONE

Le attività predisposte per ciascuna studentessa-traduttrice avevano tre caratteristiche comuni: la prima è l'insistenza su un'idea di traduzione come processo e non come prodotto, in cui il risultato finale aveva dunque meno importanza del percorso che a quell'esito avrebbe portato; la seconda caratteristica era l'impianto prevalentemente descrittivo e induttivo dell'analisi a supporto della traduzione; da ultimo, l'attività è stata strutturata come esperienza sociale e collettiva, con le studentesse al lavoro prima per il gruppo che per il docente¹⁴.

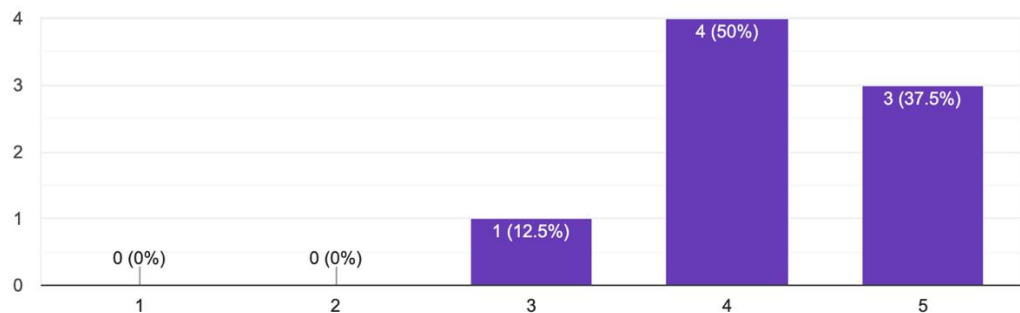
Ogni scheda di lavoro prevedeva la rubrica autoriale boccacciana e una registrazione audio fatta dal docente della porzione di testo affidata a ciascuna studentessa. La scelta di anteporre la rubrica corrispondeva naturalmente all'uso dell'originale, nella speranza, vista la natura dell'esercizio proposto, di una effettiva presa in considerazione di questa parte che al gusto del lettore moderno potrebbe rappresentare uno sgradevole "spoiler". Per garantire massima accessibilità a quello che voleva essere un momento di supporto e non di verifica, la rubrica è stata proposta in italiano contemporaneo, nella versione di Luciano Corona (2021)¹⁵.

In un questionario in inglese assegnato a fine attività 7 studentesse su 8 hanno giudicato la rubrica utile o molto utile.

Tabella 1. *L'uso della rubrica*

On a scale from 1 to 5, 1 being "very little" and 5 "very much", how useful was the rubrica in contemporary Italian?

8 responses



Tra i motivi dell'apprezzamento, la classe ha citato l'utile anticipazione del contenuto in veste più semplice:

¹³ Questo *frame* era sfruttato anche nel film *The Little Hours* (2017), ispirato al *Decameron*, e di cui alcune studentesse avevano parlato in classe a commento della novella III, 1. Per un'eccellente analisi della novella IX, 2 nell'economia complessiva della nona giornata e nel sottogenere del motto, si veda Ellero (2022).

¹⁴ Il *rebranding* da "traduzione" a "mediazione" va già in questa direzione socializzante. Per interessanti osservazioni a riguardo, soprattutto nelle sue ricadute didattiche, si veda Pym (2018).

¹⁵ Corona (2021: 516): «Per sorprendere una monaca a letto con il proprio amante, una badessa si alza in fretta e furia dal letto. Muovendosi al buio, crede di mettersi in testa il velo monacale e invece, senza accorgersi dello scambio, si pone in capo le braghe del prete che stava con lei. La cosa non sfugge all'accusata, che gliela fa notare, ottenendo in tal modo non solo di essere scagionata, ma anche di potersi da quel momento incontrare liberamente con il proprio innamorato».

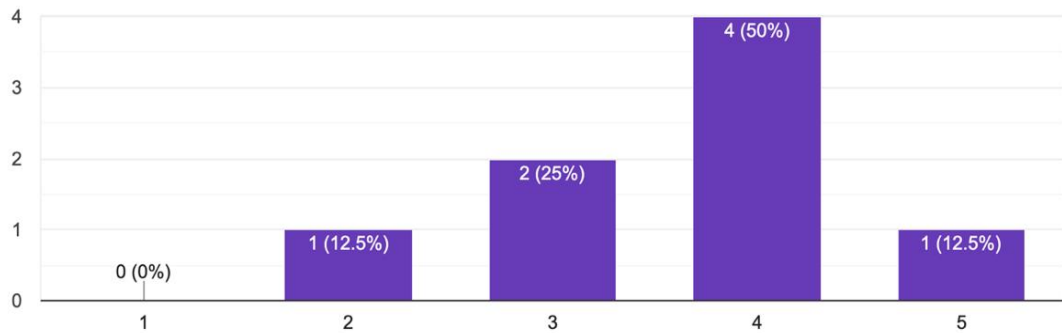
The contemporary Italian was much easier to get through than the older Italian would have been. There were still some words I didn't know, but it was overall a lot easier to read and understand; it gave structure in how to approach specific parts of the paragraph.

Quanto alla registrazione audio, la reazione è stata più diversificata. Nelle intenzioni, la lettura voleva cadenzare l'andamento sintattico della frase e i rapporti gerarchici al suo interno, allo stesso tempo riproducendo l'atavica pratica della lettura ad alta voce, mediata da un essere umano o da una macchina. In questo caso, solo una studentessa ha ritenuto l'attività molto utile; quattro l'hanno considerata utile, mentre tre sono andate sotto l'area dell'utilità.

Tabella 2. *L'uso della registrazione audio*

On a scale from 1 to 5, 1 being "very little" and 5 "very much", how useful was the recording of the paragraph you were assigned ?

8 responses



Alla domanda apposita del questionario, le traduttrici hanno nel complesso messo a fuoco l'importanza dei tratti sovrasegmentali per la comprensione di un testo, così come l'enunciazione chiara di parole sillabicamente pesanti:

I liked hearing the flow of the paragraph, and hearing the pronunciations for some of the words helps me because when I read in my head, sometimes I get too caught up figuring out how to pronounce certain words and so I take longer to translate.

Tuttavia, per almeno due studentesse la registrazione non ha contribuito a semplificare il lavoro successivo:

The old Italian was still very hard to understand, I didn't feel like listening really gave me that much more than I would have figured out just from reading it.

forse anche a causa della velocità di lettura¹⁶:

¹⁶ Nelle prime settimane della pandemia di Covid-19, la Scuola Normale di Pisa ha caricato sul proprio canale YouTube la registrazione integrale del *Decameron* (<https://www.youtube.com/watch?v=kh4PUO-eTkc&list=PL4eX8mtGxkAmbSBATj-UDtYDtXYGKK2Wc>). Sebbene a tratti la lettura sia rapida per un pubblico non di lingua madre, l'impresa collettiva resta una risorsa straordinaria per lo studio e la lettura di Boccaccio, da parte di un pubblico non specialista o scolastico.

It was too fast for me, especially considering that this type of Italian is like a jumbled puzzle. I listened to it once and took my time understanding what exactly was going on by restructuring the sentences before tackling the rest of the assignment.

Con l'ovvia eccezione della prima traduttrice, tra la lettura della rubrica in italiano e prima dell'ascolto/lettura del paragrafo assegnato, le studentesse leggevano un riassunto collettivo che gradualmente si andava formando di settimana in settimana.

A seguire queste attività introduttive vi era il lavoro sul lessico, indispensabile presupposto per la comprensione. Questa parte del lavoro ha offerto l'opportunità di fare ricorso al *Grande Dizionario della Lingua Italiana* di Salvatore Battaglia, di cui il dipartimento dell'università possiede una copia fisica. Dopo una breve presentazione dello strumento, una prima prova collettiva di ricerca ha permesso di individuare le convenzioni fondamentali per navigare l'opus magnum. Per il lavoro individuale, tutte le studentesse hanno tuttavia optato per la versione online, in versione PDF non cercabile¹⁷. Nel questionario, tre studentesse hanno definito l'esperienza «daunting» e due «inconvenient». A fronte di una persona che ha ammesso di essere in difficoltà davanti allo strumento monolingue e un'altra che ha avuto problemi nell'accesso al sito, la restante parte della classe ha riconosciuto la difficoltà iniziale, riuscendo però a reperire le informazioni necessarie. Una studentessa ha anzi precisato di aver puntato l'attenzione, all'interno delle voci più complesse, verso «specific Boccacian examples and appreciated some of the synonyms there».

Nella scelta del lessico da ricercare, particolare importanza è stata data ai dati culturali impliciti e non immediati: ad esempio, per parole come *grata*, *cella* e *cuffia* si è suggerito di cercare quelle definizioni riferite a un contesto monastico o religioso. In alcuni casi è stato fornito un aiuto con la lemmatizzazione, sia per le forme derivate (da *occultissimamente* a *occulto*), sia per espressioni e forme polirematiche (*consiglio* per *aver consiglio*; *viso* per *avere viso*). In questi casi, anzi, si è rivelato opportuno spiegare il concetto stesso di poliremia, con esempi dall'italiano contemporaneo:

Secondo l'enciclopedia Treccani, le espressioni polirematiche sono parole «formate da più elementi che costituiscono un insieme non scomponibile, il cui significato complessivo è autonomo rispetto ai singoli costituenti». Ad esempio, l'espressione *dare una mano* è composta tra due parole autonome (*dare* + *mano*), ma insieme hanno un significato diverso ('aiutare'). In qualche caso l'espressione è chiara e trasparente, come in questo caso. In altri lo è meno, ed è necessario usare il dizionario. Ma come trovarla? Normalmente si trova sotto una delle parole chiave, tra gli esempi, citata appunto come "espressione", "locuzione". La parola *mano* è alla base di molte espressioni polirematiche.

In questo paragrafo ci sono due espressioni polirematiche. La prima è: *avere viso*; la seconda *averci luogo*. Prova a rintracciarle sul dizionario. Se non le trovi, prova a dedurne il significato dal contesto.

Link completo: <https://dizionario.internazionale.it/cerca/mano>¹⁸

Specie per le voci più ricche, sono state inserite osservazioni grammaticali per aiutare le studentesse a circoscrivere le proprie ricerche lessicali: ad esempio, l'uso del riflessivo

¹⁷ <https://www.gdli.it/>, specificamente dalla tab "Sala di lettura" del menù di navigazione.

¹⁸ Queste le risposte della traduttrice: «[per *avere viso*] non ho trovato una spiegazione ma con il contesto, che forse funziona come *assomigliare* o *sembrare*; [per *averci luogo*] ho trovato sul sito la spiegazione per *avere luogo*, che vuol dire 'accadere'. Quindi forse *averci luogo* vuol dire 'per accadere a noi'».

per distinguere *guardare* da *guardarsi da*; un ripasso degli infiniti contratti in italiano contemporaneo è servito invece per risalire a *torre* come infinito di *togliere* e non come sostantivo femminile singolare; un ripasso della distinzione tra verbi transitivi e intransitivi, seguita da una breve spiegazione di grammatica valenziale, ha aiutato a distinguere il verbo *partire*, intransitivo e di moto, dalla forma transitiva che Boccaccio impiega («tra sé le vigilie e le guardie segretamente partirono»), sinonimo dell'oggi più comune *dividere* o *ripartire*. La novella registra poi solo un caso spinoso di "falsi amici" tra italiano antico e italiano contemporaneo (*novità*), prontamente segnalato alla studentessa che l'avrebbe incontrato¹⁹.

In due casi le attività sul lessico si sono estese all'area semantica, provvedendo a guidare le studentesse nella ricostruzione del lessico figurato di argomento erotico e del registro ironico impiegato dal Boccaccio. Proprio l'attacco della novella mostrava questo tipo di linguaggio metaforico e allusivo: i due giovani protagonisti "si accendono" l'un dell'altra, ma faticano a concretizzare le reciproca attrazione («questo amore un gran tempo senza frutto sostennero»), fino a quando «non una volta ma molte con gran piacere la visitò». La traduttrice del passo, sollecitata in merito, ha correttamente compreso il significato non letterale delle espressioni:

D: *Accendersi* ha un valore letterale o metaforico? Perché? Se necessario, controlla sul dizionario.

R: Qui nel testo, *accendersi* è usato metaforicamente per spiegare che lui si sente la stessa emozione dell'amore che lei si sente [*sic*] per lui.

D: «Ciascuno questo amore un gran tempo senza frutto sostennero». Secondo te, che cosa significa sostenere "senza frutto" l'amore? Boccaccio è esplicito o implicito? Perché?

R: Secondo me, sostenere "senza frutto" l'amore potrebbe significare che l'amore era infruttuoso nel senso che gli amanti non riescono ad esprimere le loro passioni nella misura massima e desiderata. Invece loro dovevano agire nel segreto. In gran parte, il testo di Boccaccio è implicito perché molte parole sono usate in un modo metaforico e il lettore deve leggere il testo con apertura (non letteralmente). Per esempio, quando Boccaccio scrive "senza frutto", non significa letteralmente che l'amore manca frutto [*sic*].

D: «(esso) non una volta ma molte con gran piacere la visitò». Che cosa significa *visitare con piacere*? Boccaccio è esplicito o implicito? Perché?

R: Questa frase significa che gli amanti hanno passato un bel tempo insieme durante le visite. Qui Boccaccio è esplicito perché lui spiega che le visite sono state un piacere.

Differenze ortografiche e morfologiche hanno spesso un impatto minore sulla leggibilità del testo: guardando anche solo all'inizio della novella, chi legge non è scoraggiato da forme apocopate come *amar*, *presunzion*, *liberar*, le sincopi di imperfetti come *tacea* o *volea* restano trasparenti (e analoghe osservazioni possono essere estese alla polimorfia verbale); parole come *gastigator*, *obediENZA*, *monistero* non creano di norma

¹⁹ Il quesito relativo era così formulato: "L'uomo della storia ha intenzione «di fare un mal giuoco [...], se alla sua giovane novità niuna fosse fatta». Dal contesto, ti sembra che queste parole abbiano un significato positivo o negativo? Trova sul GDLI la spiegazione più vicina al contesto di questa novella e allega uno screenshot». Sfortunatamente la traduttrice si è focalizzata sulla parola *niuno* e non *novità*. Sui falsi amici in traduzione intralinguistica, si veda Tesi (2004: 434-437).

problemi. Per questo motivo, poco o nullo spazio vi è stato dedicato²⁰. Diverso è il caso dei pronomi personali, sia nella loro forma sia nella loro distribuzione nella frase. Sebbene non compromettano seriamente la leggibilità del testo (nella frase di apertura della rubrica «Levasi una badessa in fretta e al buio...» l'informazione principale viene dal verbo, non dal pronome), lo sforzo messo nei corsi di lingua per assimilare queste forme, ora apparentemente contraddette da un prestigioso autore, ha suggerito di insistere sui cambiamenti. Ecco un esempio di attività proposta al riguardo:

D: L'italiano contemporaneo unisce il pronome al verbo solo in pochi casi: con l'infinito (*voglio mangiarlo*), con il gerundio (*Avendolo visto a scuola...*), con l'imperativo (*dallo a me!*) e con il participio (*bevutolo, me ne andai*, nel senso di 'dopo averlo bevuto', ad esempio il caffè). L'italiano antico era invece molto più flessibile. Questa struttura si chiama "regola di Tobler-Mussafia" e porta il nome dei due linguisti che l'hanno studiata. Quando descrive l'abito delle suore, il narratore parla di veli piegati che le religiose portano in testa e aggiunge: «chiamanli il saltero». Osserva il verbo: Qual è l'infinito? Qual è il tempo e qual è il soggetto? *Li* è un pronome: diretto o indiretto? A che cosa si riferisce/che cosa sostituisce?

R: *chiamare* (*chiamano* + *li*), indicativo presente; le persone religiose (i.e., i monaci, le suore), diretto, i veli piegati.

Come prevedibile, la parte probabilmente più impegnativa del lavoro delle traduttrici ha riguardato però la sintassi, la cui complessità ha richiesto particolare attenzione, sia per strutture ancora presenti nell'italiano contemporaneo, sia per forme oggi scomparse o sensibilmente differenti. Un esempio della prima tipologia è dato dalla forma passiva, spesso sconsigliata nella composizione scritta in inglese²¹. A più riprese, molte studentesse sono state invitate a individuare e trasformare all'attivo forme passive presenti nella novella, con esercizi di questo tipo:

D: L'italiano, antico e contemporaneo, usa spesso il passivo senza troppi problemi (ad es., *Quell'articolo è stato letto da tutti*). Il verbo è alla forma passiva (*essere* + participio passato) e la persona che svolge l'azione (in questo caso *tutti*) è un complemento introdotto dalla preposizione *da*. È possibile girare questa frase in attivo: *Tutti hanno letto questo articolo*. Ora osserva in Boccaccio: «egli da una delle donne di là entro fu veduto». Prova a trasformare la frase in attivo.

R: Una delle donne l'ha visto.

Alcuni fenomeni linguistici hanno richiesto una maggiore descrizione, sincronica e diacronica, che elucidasse passaggi di difficile comprensione. Con voluta genericità si è intitolata questa sezione "costruzioni latine", per mostrare la continuità linguistica di certi elementi della lingua e per stimolare analisi contrastive per tre studentesse in particolare: due che avevano studiato latino alle scuole superiori e una persona bilingue (inglese e spagnolo). In un crescendo di opacità del fenomeno rispetto all'italiano contemporaneo, quasi tutte le traduttrici hanno lavorato sul nesso relativo che spesso apre periodi nella novella in esame («altro notevole tratto di ascendenza latina nella prosa decameroniana»: Manni, 2003: 396):

²⁰ Afferma giustamente Tesi (2004: 450): «La difficoltà linguistica di un testo antico non risiede tanto nell'assetto fonomorfológico (o grafico), quanto nei livelli di organizzazione sintattica e testuale».

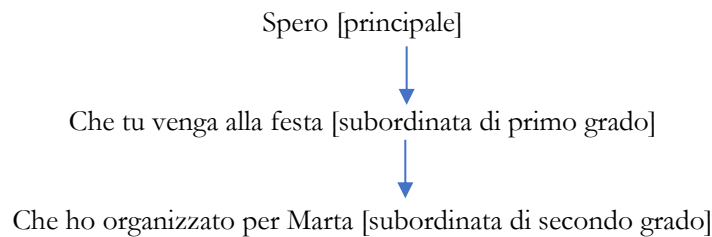
²¹ Tra gli esempi di strutture ancora presenti in italiano contemporaneo sulle quali si è chiesto alle studentesse di intervenire abbiamo l'uso del gerundio e del participio in subordinate implicite (vd. *infra*).

D: Boccaccio recupera una costruzione del latino che si chiama "nesso relativo". In sostanza è possibile iniziare una frase con un pronome relativo ([preposizione] + *quale/i*; [preposizione + *che*]). Ad esempio, Boccaccio scrive: «di che ella contentandosi, non una volta ma molte con gran piacer di ciascuno la visitò». Rileggi la frase: di che cosa Isabetta si accontenta?

R: Isabetta si accontenta delle visite del suo amante.

Ovviamente i fenomeni linguistici interagiscono congiuntamente in unità testuali complesse, sebbene in misura non eccessiva in IX, 2. Questi casi hanno richiesto un'attenzione olistica per la morfologia, morfosintassi e sintassi, che ha preso le mosse dall'italiano contemporaneo e non dal testo boccacciano. Per districare l'uso di un verbo di timore costruito alla latina (cioè con negazione apparentemente contraria al significato) all'interno di un tessuto sintattico già complesso, abbiamo proceduto come segue:

Spero che tu venga alla festa che ho organizzato per Marta. Questo periodo ha tre verbi: il verbo *spero* è la frase principale. Dalla frase principale dipende *che tu venga alla festa*. Il termine tecnico per definire questa frase è "subordinata" (cioè dipende da qualcosa, in questo caso *spero*). Nello specifico, è una subordinata oggettiva (è come se fosse "oggetto" di *spero*, cioè spiega che cosa spero) di primo grado, cioè dipende direttamente dal verbo principale. La frase *che ho organizzato per Marta* è anch'essa una subordinata, in questo caso relativa (*che* è un pronome relativo), ma di secondo grado, perché dipende da *festa*, un elemento di una frase già subordinata. Graficamente abbiamo qualcosa del tipo:



Adesso guardiamo la parte centrale del periodo di Boccaccio: «temendo non forse le monache per troppa fretta tanto l'uscio sospignessero, che egli s'aprisse».

D: da chi dipende *s'aprisse*?

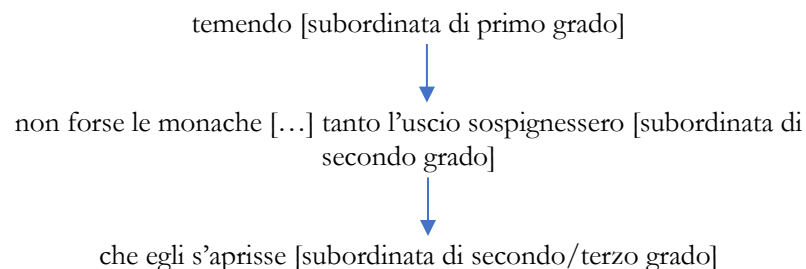
R: *sospingere*

D: Da chi dipende *sospignessero*?

R: *temere*

D: Prova a rappresentare graficamente questa parte del periodo.

R:



D: Ora, nel contesto di questa notte di sesso al convento, la badessa ha paura o non ha paura di essere vista? NON guardare alla grammatica, guarda al senso.

R: Sì, perché si alza e apre la porta temendo che le suore possano vederla con il suo amante se aprono la porta.

D: Ora, la grammatica e il senso sembrano incoerenti, ma in realtà questa struttura è regolare in italiano antico e in latino. La struttura [*temere/ avere paura* + negazione] indica la cosa che ci fa davvero paura; al contrario, senza la negazione, non ne abbiamo paura²².

Questo breve esercizio di analisi del periodo è stato dunque strumentale per la decodifica di una porzione testuale complessa di per sé, ma con la difficoltà aggiuntiva di una costruzione apparentemente illogica che avrebbe ostacolato notevolmente la comprensione. Più lineare, ma ugualmente complessa la frase «Parti egli aver fatta cosa che i motti ci abbian luogo?», che ha richiesto il seguente *detour* analitico:

Devi sapere che:

a. in italiano contemporaneo esistono verbi impersonali, cioè verbi che non hanno un soggetto. Un esempio classico sono i verbi atmosferici: *piove, nevica, è bello, fa brutto...* In italiano antico, come in inglese, NON esistono verbi impersonali, e infatti diciamo *it rains* e non **rains*.

b. *egli* è equivalente a *lui* (forma ancora oggi preferita da molti nella lingua scritta);

c. l'italiano antico posiziona i pronomi in maniera diversa dall'italiano contemporaneo. Per esempio, oggi noi possiamo unire un pronome diretto o indiretto solo all'imperativo (*dammi un bacio* > *da' + a me*); all'infinito (*voglio vederlo*, equivalente di *lo voglio vedere*); al gerundio (*avendolo avuto come insegnante...*). In italiano antico queste forme erano possibili anche all'indicativo. Ad esempio Dante scrive: «ruppemi l'alto sonno nella testa/un greve truono», cioè: 'un tuono pesante (soggetto) rompe a me (verbo + complemento indiretto) il sonno profondo (complemento diretto) nella mia testa'. *Ruppemi*, dunque, è il passato remoto del verbo *rompere*, alla terza persona singolare, seguito dal pronome indiretto *mi*.

Prendiamo in considerazione la frase: «Parti egli aver fatta cosa che i motti ci abbian luogo?»

D: Quanti verbi vedi? Quali sono?

R: Quattro: *parere, avere, fare, avere*

D: Che cosa collega le due parti della frase?

R: *Che*

D: Ragioniamo su *parti*. Se la trovassi isolatamente, come la cercheresti sul dizionario come verbo?

R: *Parare [sic]*

D: Come avrai notato, abbiamo qualche problema. Ipotizziamo allora che *parti* non sia una parola, ma siano due. Quali sarebbero? A quali parti del discorso (= verbo, avverbio, nome, pronome, aggettivo...) corrispondono?

R: La prima parte è un verbo (*parere*) e la seconda è un pronome (*a tu = ti*)

D: A questo punto, che verbo cercheresti sul dizionario?

R: *Parere*

D: Traduci questa frase in italiano contemporaneo:

R: A parere di te, lui ha fatto che i motti siano successo a noi?

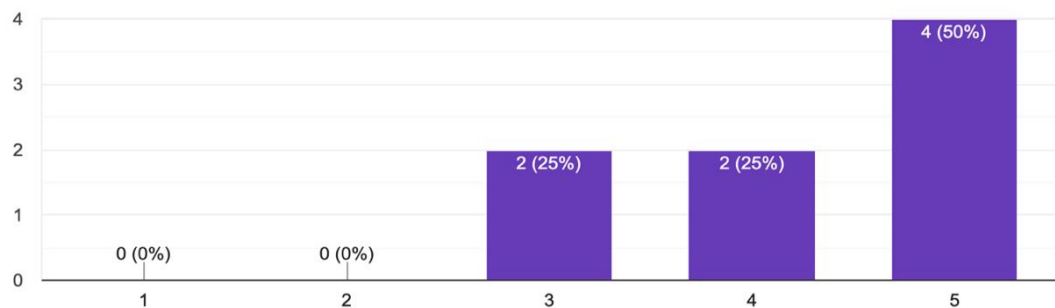
²² In nota abbiamo aggiunto: «La struttura è apparentemente illogica. Una possibile spiegazione è la funzione apotropaica (si dice *apotropaic* anche in inglese). Se dico "ho paura che piova", io indirettamente sto formulando l'augurio (apotropaico, appunto) che *non* piova».

Al netto della riformulazione imperfetta nel finale (*a parere di te*, invece del più corretto *a tuo parere* o *secondo te*, entrambi disponibili nel repertorio delle studentesse a questo livello, il graduale lavoro di analisi del pur breve periodo di partenza ha dato i risultati desiderati, confermando che il metodo analitico e induttivo rappresenta una valida proposta per l'utilizzo di testi antichi anche per la classe di lingua. La reazione delle studentesse-traduttrici conferma questa impressione, come si evince dal questionario assegnato a fine attività. Alla domanda sull'utilità del confronto tra italiano antico e quello moderno, le risposte sono così ripartite:

Tabella 3. *Analisi contrastiva con l'italiano antico*

On a scale from 1 to 5, 1 being "very little" and 5 "very much", how useful were the comparisons between contemporary vs. ancient Italian?

8 responses



Il giudizio della classe rispetto a queste attività è stato complessivamente positivo, con una studentessa che ha efficacemente descritto il proprio processo mentale in questi termini:

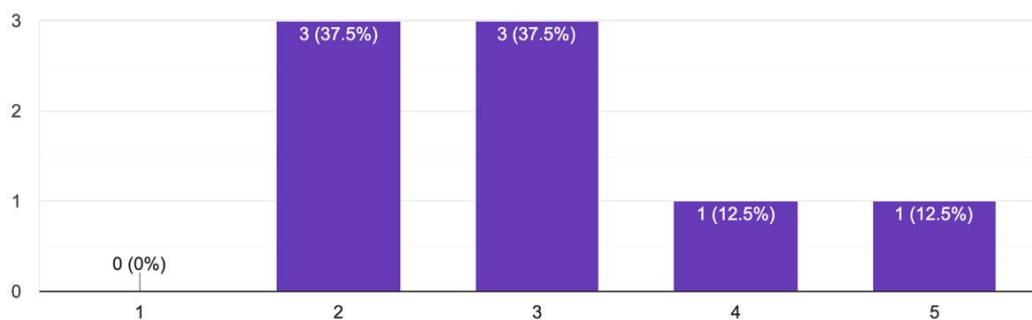
After translating and comparing the contemporary Italian to the ancient Italian I was able to get a stronger feel for the ancient Italian. Where my brain would otherwise look at funky sentence structures and somewhat disconnect/turn off, instead, after comparing it to contemporary Italian, the ancient Italian became less daunting because I was able to understand how to break the text up.

Reazioni meno entusiaste dal confronto con il latino, invece:

Tabella 4. *Analisi contrastiva con il latino*

On a scale from 1 to 5, 1 being "very little" and 5 "very much", how useful was the comparison with Latin?

8 responses



Anche una delle due studentesse con alle spalle almeno un po' di studio della lingua ammette che:

I have studied Latin before, though I don't remember much of it, and while learning that Boccaccio took inspiration from the language was really interesting, I'm not sure how much it helped with the actual translation.

È possibile che la triangolazione italiano contemporaneo - italiano antico - latino abbia generato un sovraccarico metalinguistico da rivisitare in futuro. Nell'esperimento qui proposto, è probabilmente risultato più gratuitamente erudito che davvero utile ai fini dell'apprendimento linguistico.

5. DAL METATESTO ALLA META-RIFLESSIONE

Sebbene l'approntamento di una traduzione non rappresentasse l'obiettivo primario del percorso, una breve campionatura di uno dei testi prodotti offre spunti interessanti di riflessione. Accompagnati da una lettura attenta dei questionari completati dalle studentesse, essi potranno fornire indicazioni utili per future ricalibrature delle attività. Ecco la traduzione dell'attacco narrativo della novella subito dopo il preambolo della narratrice, con a sinistra l'originale di Boccaccio:

[5] Sapere adunque dovete in Lombardia essere un famosissimo monistero di santità e di religione, nel quale, tra l'altre donne monache che v'erano, v'era una giovane di sangue nobile e di maravigliosa bellezza dotata, la quale, Isabetta chiamata, essendo un dì ad un suo parente alla grata venuta, d'un bel giovane che con lui era s'innamorò; e esso, lei veggendo bellissima, già il suo disidero avendo con gli occhi concetto, similmente di lei s'accese: e non senza gran pena di ciascuno questo amore un gran tempo senza frutto sostennero. [6] Ultimamente, essendone ciascun sollicito, venne al giovane veduta una via da potere alla sua monaca occultissimamente andare; di che ella contentandosi, non una volta ma molte con gran piacer di ciascuno la visitò.

Dunque, dovete sapere che in Lombardia c'era un famosissimo monastero di santità e religione, nel quale tra le altre donne monache, c'era una giovane chiamata Isabetta, che era dotata con sangue nobile e maravigliosa bellezza. Un giorno, quando è venuta alla grata ad un suo parente, s'innamorò d'un bel che era con lui; e veggendo la bellissima d'Isabetta ed il suo desiderio negli occhi, similmente in lui s'accese di lei: e questo amore, non senza gran pena di ciascuno, sostennero un gran tempo senza frutto.

Ultimamente, essendo ciascuno sollicito, il giovane è venuto vedere una via da potere occultissimamente andare alla sua monaca; ciascuna volta che la visitò, lei si accontentò con gran piacere.

A livello ortografico, il testo in italiano moderno risulta molto vicino all'originale, anche con il mantenimento di forme arcaiche (*veggendo*, *sollicito*). A questo può avere contribuito la relativa attività sul vocabolario, dove la studentessa-traduttrice ha correttamente individuato i significati dei termini che ha poi lasciato invariati, sebbene fossero sicuramente possibili sinonimi o varianti più semplici. Discorso analogo vale, a livello lessicale, per le espressioni non letterali riguardanti il crescendo erotico che abbiamo avuto modo di analizzare nel paragrafo precedente.

A livello sintattico assistiamo a uno scioglimento delle forme complesse, secondo quanto suggerito dalle domande di analisi e confronto linguistico. Notiamo allo stesso tempo un intervento autonomo della studentessa, sia nell'ordine delle parole e dei

sintagmi, sia a livello di smembramenti nell'ipotassi boccacciana in blocchi periodali più gestibili e vicini alla norma contemporanea. Un ottimo esempio viene dall'infinitiva in apertura di frase («Sapere adunque dovete in Lombardia essere un famosissimo monistero»), che la studentessa identifica correttamente sulla base di un esempio fornito e scioglie con agilità (*Dunque, dovete sapere che in Lombardia c'era un famosissimo monastero*)²³. Creativa, malgrado non perfettamente risolta, la manipolazione della forma passiva («venne al giovane veduta una via da potere alla sua monaca occultissimamente andare»), qui resa con un uso scorretto delle preposizioni (*è venuto vedere una via da potere occultissimamente andare alla sua monaca*), una delle *cruces* per ogni insegnante di lingua anche a livelli avanzati. Più vistosi gli interventi su due subordinate implicite al gerundio, che la studentessa modifica in un caso con una subordinata esplicita temporale («essedo un dì ad uno parente alla grata venuta» > *un giorno, quando è venuta alla grata da un suo parente*)²⁴; in un altro optando invece per una frase principale («di che ella accontentandosi...la visitò» > *ciascuna volta che la visitò, lei si accontentò*)²⁵. In un caso il gerundio viene conservato, forse in ragione del fatto che il suo peso specifico sintattico è alleggerito dal trovarsi inserito in un periodo nuovo: l'originale paragrafo 5 nella numerazione di Branca (1992) è ora spezzato in due blocchi rispetto all'originale.

Al netto di qualche sbavatura grammaticale e incertezza di stile, e (in un caso) di omissione di blocchi di frase evidentemente troppo difficili, il campione di studio mostra l'avvenuta comprensione del testo, che nel complesso ha avuto luogo per tutte le studentesse, anche grazie alla decodifica linguistica che ha sostenuto il lavoro di traduzione. In generale, gli obiettivi del progetto sono stati perseguiti con anche discreto apprezzamento da parte delle studentesse, come empiricamente confermato dal fatto che per il progetto finale del corso due abbiano deciso di cimentarsi in un lavoro di analisi e traduzione autonomo (su una selezione dalle novelle IV, 7 e V, 10 rispettivamente).

Il giudizio complessivo sull'attività è stato infatti positivo: due studentesse hanno apprezzato il gradevole rallentamento imposto alla lettura:

I think that it really challenged me to slow down and look at the words more carefully.

[...] an activity like this, in which I am intentionally and attentively looking at the text.

L'attività è stata in generale percepita come utile al consolidamento linguistico:

²³ Questo il testo della spiegazione: «Spesso Boccaccio recupera dal latino una costruzione che si chiama "infinitiva". L'italiano contemporaneo usa forme come: *Io dico che Firenze è una città bellissima*. Abbiamo una frase principale (*io dico*), una congiunzione (*che*), una seconda frase che completa la prima (*Firenze sia una città bellissima*). Come sai alcuni verbi richiedono l'indicativo (come in questo esempio), altri il congiuntivo (*io penso che Firenze sia una città bellissima*). Nell'italiano di Boccaccio questa frase potrebbe probabilmente essere scritta con un infinito (da cui "infinitiva"): **Io dico Firenze essere una bellissima città*. Riesci a trovare un esempio di questa costruzione nel testo?».

²⁴ Ecco la formulazione del quesito: «L'italiano contemporaneo può usare il gerundio presente o passato per creare intere frasi. Ad esempio: *Gli studenti superano l'esame studiando molto*. In questo caso la frase significa che gli studenti superano gli esami con molto studio o quando studiano molto. Oppure: *Essendo ritornata dalle vacanze, Carla era riposata*. In questo caso la frase significa che Carla era riposata perché era tornata dalle vacanze o dopo che era tornata, in base al contesto. Boccaccio usa queste costruzioni con il gerundio molto frequentemente. Qualche volta può essere utile riformularle in maniera più semplice. Prova con questa frase: «Isabetta [...], essendo un dì ad un suo parente alla grata venuta, d'un bel giovane che con lui era s'innamorò».

²⁵ La questione del nesso relativo e del pronome relativo *di che* era stata affrontata in una domanda precedente.

rearranging/translating phrases to make them more sensical in contemporary Italian, helps me a lot to familiarize myself with writing and building sentences in general.

e ancora:

I'm still at a stage where every bit of translation is useful in expanding both my vocabulary and knowledge of the language.

Non sono mancate comunque voci meno entusiaste: due studentesse hanno espresso perplessità rispetto all'effettiva utilità della traduzione dall'italiano antico a quello contemporaneo. Alla domanda se l'attività avesse incrementato la familiarità con l'italiano di oggi, una traduttrice ha risposto candidamente:

I'm not totally sure if it did. It felt like a very different approach to contemporary Italian than I've had in the past and I think I got caught up in the old Italian rather than focusing on and expanding my familiarity with contemporary Italian.

Un'altra, in maniera più inattesa, ha detto che a beneficiarne è stato forse più il suo inglese:

The idea of passive and active form is something I struggle with in English so it was cool changing things to active form in Italian.

Una studentessa, da ultimo, andando persino oltre gli obiettivi prefissati per il corso, ha apprezzato l'esposizione allo sviluppo storico della lingua scrivendo:

I enjoyed this activity because it put into perspective some of the grammatical ways in which modern Italian has descended from its original form.

Dal questionario finale emerge un generale apprezzamento per la struttura molto guidata e graduale del percorso che ha, per così dire, imposto una frequente rivisitazione del testo:

The daunting part was the initial reading/listening of the text because it took me several tries to feel that I had a solid grasp on the content.

Le istruzioni dettagliate sono state d'aiuto, nonostante il passaggio dall'analisi all'effettiva traduzione restasse difficile:

I really appreciated the areas in which it was broken down for me, but translating the whole paragraph felt very daunting.

Nello specifico, quasi tutte le studentesse hanno ripetuto quanto il passaggio dalla singola parola al sintagma e, specialmente, alla frase sia stato arduo. Per una traduttrice

the sentences were very long and I found it confusing trying to untangle the ancient version of the language.

Un'altra afferma:

I feel like I understood individual words but I had trouble understanding the meaning of the paragraph as a whole.

La traduzione ha risentito di questa difficoltà ed è proceduta a blocchi nel caso di una delle ragazze:

I thought it was helpful to be able to translate specific phrases before trying to translate the whole passage.

In un caso l'inglese ha svolto la funzione di lingua ponte tra l'italiano di Boccaccio e l'italiano di oggi:

I translated [...] into English before translating them into Italian to make it easier for me.

mentre una studentessa bilingue (inglese e spagnolo) non è sicura del ruolo che il castigliano abbia avuto per lei:

I don't think I used much Spanish, I kind of just went with what sounded best taking the rubric into account. Kind of thinking about the 'flow' of the phrases. Maybe this does require some Spanish...

Tra le raccomandazioni per una riproposizione futura dell'attività, due sono le proposte avanzate dalle studentesse. La prima è quella di presentare il lavoro come attività di coppia o di gruppo, perché

it would have been helpful be able to have some help because it isn't easy trying to decode the passage.

Inoltre

it was a little hard to not have anyone else to talk to and compare my translation with.

La seconda idea è quella di introdurre regolarmente in classe esempi di queste attività sulla base delle novelle lette per quella specifica lezione: ciò permetterebbe anche di confrontarsi più diffusamente con «sentences in classic 'Boccaccian' style» che poi le studentesse avrebbero ritrovato nel proprio segmento traduttivo²⁶.

6. CONCLUSIONI

Al di là dei vantaggi linguistici – l'uso consapevole di strumenti lessicografici, il confronto diacronico tra varietà cronologicamente distanti dell'italiano, la descrizione e manipolazione di strutture complesse – l'attività ha rappresentato un ottimo esempio di *slow reading* reso necessario e facilitato proprio dall'istanza traduttiva. Questo tipo di laboratorio linguistico può proficuamente essere esteso ad un lavoro comparativo con le altre tipologie traduttive del modello di Jakobson da cui siamo partiti: una discussione delle scelte operate dai professionisti verso la lingua inglese, ad esempio Rigg ([1903]

²⁶ Essendo questo suggerimento arrivato da una della prime traduttrici, è stato effettivamente possibile inserire più esempi in classe, ma in una misura sicuramente da rivedere al rialzo in futuro.

2015), Bondanella, Musa (1982), Rebhorn (2013)²⁷. Ancora più in linea con quanto svolto in classe, un confronto con le proposte intralinguistiche di Corona (2021) da una parte e soprattutto Busi (1990) dall'altra si rivelerebbe sicuramente proficuo: l'idiosincrasia delle scelte di quest'ultimo, in particolare, susciterebbero con ogni probabilità un acceso dibattito sul senso della libertà del traduttore e sul confine liquido tra riscrittura e traduzione²⁸. In base al livello della classe, questo tipo di conversazione potrà essere arricchito da una discussione sui giudizi tipicamente negativi espressi sul lavoro di Busi da operatori della scuola e studiosi della lettura in aula come Giusti (2018), ma anche da esperti in traduzione come Nasi (2010)²⁹. Da ultimo, per quanto riguarda la traduzione intersemiotica, la novella IX, 2 è tra quelle che i fratelli Taviani hanno selezionato per il loro *Boccaccio Meraviglioso* (2015), con Paola Cortellesi nella parte della badessa.

Che quello della traduzione sia un filone da seguire ed esplorare più approfonditamente è suggerito dal fatto che per il progetto finale, assegnato in totale libertà alle studentesse, a fianco delle due che hanno scelto di cimentarsi autonomamente in una nuova traduzione intralinguistica, un'altra abbia deciso di riscrivere una novella (X, 3) e cinque abbiano collaborato a un divertente adattamento filmico di una delle novelle di Calandrino (IX, 3), ora ambientato in una *fraternity house* di un college statunitense. Sotto il segno della traduzione, con filologia e creatività, educazione linguistica ed educazione letteraria possono procedere insieme anche nella classe di lingua non materna, nell'assoluta convinzione dell'inscindibilità del rapporto tra lingua ed arte.

²⁷ Sulle sfide della traduzione di Boccaccio in inglese, si veda Ó Cuilleanáin (2015). Sulle ricadute ermeneutiche delle traduzioni inglesi, si veda Migiel (2009). Per uno spunto didattico originale e provocatorio, il primo numero della rivista americana *Playboy*, con una celebre copertina dedicata a Marilyn Monroe, riportava la traduzione della novella VIII, 8, con al centro uno scambio di mogli-amanti tra due amici.

²⁸ Ecco il brillante attacco di Busi (1990: 213), che pure richiederebbe molti interventi di spiegazione da parte del/della docente: «Carissime, dovete sapere che in Lombardia sorgeva un monastero in gran fama di santità e che fra le altre sepolte vive c'era dentro anche una monachella giovane, di nobile famiglia e celestiale bellezza, che si di chiamava Isabetta. Un giorno fu chiamata in parlatorio per la visita di un suo parente e attraverso la grata ebbe un colpo di fulmine per il bellissimo ragazzo che lo accompagnava. Questo Egidio in anticipo sui secoli, vedendo quello schianto di monaca e intercettando il lampo di desiderio nei suoi occhi, prese fuoco all'istante anche lui; ma per parecchio tempo i due giovani furono costretti a rassegnarsi a coltivare ciascuno per suo conto e in separate sedi il loro acerbo amore».

²⁹ Per Bausi (2017: 180): «spiace che la smania di attualizzare e di modernizzare tutto, mentre vorrebbe svecchiare l'opera e liberala dalle pastoie accademiche, conduca invece solo al depotenziamento della sua carica comica [...] e al suo imprigionamento nelle gabbie del politicamente corretto e dell'anticattolicesimo di maniera». Secondo Giusti (2018: 94), quella di Busi è una traduzione «pressoché inutilizzabile» in classe. Sempre negativo, ma più moderato il giudizio di Nasi, che ascrive il lavoro di Busi alla categoria del camp e che si presterebbe a interessanti discussioni in classe: «Si sente la mano e lo stile di uno scrittore che sa sfruttare con esuberanza le possibilità della lingua, variando registro, attingendo ai linguaggi settoriali, utilizzando espressioni quotidiane e formule burocratiche, forestierismi e termini dialettali. Semmai si tratterà di vedere che rapporto intercorre fra le due poetiche, se la poetica di Busi è talmente sovrapposta a quella di Boccaccio da riproporla in modo irricognoscibile» (Nasi, 2010: 118).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barni M., Vedovelli M (2021), "L'italiano nel mondo globale, da Italiano 2000 a Italiano 2020", in *Italica*, 98, 4, pp. 967-79.
- Bausi F. (2017), *Leggere il Decameron*, il Mulino, Bologna.
- Bondanella P., Musa M (1982), *The Decameron*, Norton, New York.
- Branca V. (a cura di) (1960), *Giovanni Boccaccio, Decameron*, Einaudi, Torino.
- Busi A. (1990), *Decamerone da un italiano all'altro*, Rizzoli, Milano.
- Chiara P. (1984), *Il Decameron raccontato in 10 novelle*, Mondadori, Milano.
- Corona L. (2021), *Decameron di Boccaccio: riscrittura integrale in italiano moderno*, Fermento, Roma.
- Council of Europe (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Diadori P. (2023), "La traduzione plurilingue come pratica riflessiva nella classe di italiano L2", in D'Eugenio D., Gelmi A. (a cura di), *Rappresentare per includere. Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale*, Franco Cesati Editore, pp. 109-131.
- Ellero M. P. (2022), "The Priest's Breeches: Unveiling Reality in Decameron IX.2", in Marchesi S., Susanna Barsella S. (eds.), *The Decameron Ninth Day in Perspective*, Toronto University Press, Toronto, pp. 54-75.
- Grande dizionario della lingua italiana* (1904-1971), a cura di Salvatore Battaglia UTET, Torino.
- Giusti S. (2018), "Insegnare con il Decameron nella scuola del primo ciclo", in Noto G. (a cura di), *Letterature e letteratura delle origini: lo spazio culturale europeo. Prospettive didattiche per la scuola secondaria e per l'università. Quaderni di Ricerca. Didattica e letteratura*, 7, Loescher, Torino, pp. 85-105.
- Jakobson R. (1959), "On linguistic aspects of translation", in Brower R. A. (ed.), *On translation*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 232-239.
- Looney D., Lusin N., Granacki A. (2021), "Italian Enrollments: Trends and Concerns", in *Italica*, 98, 2, pp. 428-441.
- Loporcaro M. (2010), "Tradurre i classici italiani? Ovvero Gramsci contro Rousseau", in *Belfagor*, LXV, 1, pp. 3-32.
- Manni P. (2003), *Storia della lingua italiana. Il Trecento toscano*, il Mulino, Bologna.
- Musa M., Bondanella P. (1982), *The Decameron*, Norton, New York.
- Nasi F. (2010), "L'onesto narrare, l'onesto tradurre: il Decameron in italiano", in Id. *Specchi comunicanti. Traduzioni, parodie, riscritture*, Edizioni Medusa, Milano, pp. 85-126.
- Pym A. (2018), "Where Translation studies lost the plot. Relations with language teaching", in *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4, 2, pp. 203-222.
- Rebhorn W. A. (2013), *The Decameron*, W.W. Norton & Company, New York.
- Rigg J. M. ([1903] 2015), *The Decameron*, Duke Classics, Garfield Heights.
- Rodgers D. (2018), "The 'non-level concept' and its potential for curricular innovation", in *Italica*, 95, 3, pp. 434-460.

- Stussi A. (1995), “Lingua”, in Bragantini R., Forni P. M. (a cura di), *Lessico critico decameroniano*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 192-221.
- Tesi R. (2004), “Da un italiano all’altro’: tradurre i classici della letteratura italiana nella lingua di oggi”, in Frasnedi F., Tesi R. (a cura di), *Lingue stili traduzioni. Studi di linguistica e stilistica italiana offerti a Maria Luisa Altieri Biagi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 421-461.
- Voghera M. *et al.* (2022), “LeCo: una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 403-447: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18296>.

