

## **LA TRADUZIONE E L'APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO DELLE LINGUE**

**BRUNA DI SABATO**

*Università di Salerno*

### **Abstract**

*La traduzione viene da sempre associata alla didattica delle lingue straniere, sebbene sia concepita in molti diversi modi a seconda del contesto di apprendimento: come approccio, metodo o tecnica, per esempio, oppure come abilità da acquisire, ovvero come obiettivo curricolare. Questo studio intende avviare una riflessione sul complesso rapporto tra traduzione e glottodidattica allo scopo di meglio definire il ruolo del tradurre ai fini di un efficace apprendimento della lingua straniera.*

*Partendo da qualche considerazione sulle posizioni teoriche e sulla presenza effettiva della traduzione all'interno dei percorsi di apprendimento delle lingue straniere nell'università di oggi, vengono presentate alcune proposte operative che testimoniano il contributo positivo di questa tecnica a una didattica che tenga conto degli attuali punti di forza della glottodidattica contemporanea: traduzione e interculturalità, lessicogrammatica, nuove tecnologie, testualità, integrazione lingua/contenuti.*

**Parole chiave:** *apprendimento, lingue, insegnamento, traduzione, università*

## 1. Quale rapporto tra glottodidattica e traduzione?

Il rapporto tra glottodidattica e traduzione è sempre esistito, perché quest'ultima è associata all'apprendimento della lingua straniera fin dai tempi dell'approccio grammatica-traduzione.<sup>1</sup> E perché il tradurre comporta per sua stessa natura la competenza in una lingua straniera.

Questo scritto intende presentare una serie di considerazioni e i primi dati di uno studio sulla traduzione come strumento di apprendimento e come abilità interlinguistica. Si tratta di un invito a ripensare alla traduzione alla luce degli ultimi sviluppi registrati nella ricerca teorica e applicata nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere. E anche di un invito a scambiare opinioni e commenti per aprire un dibattito a distanza con gli studiosi che si occupano di queste tematiche.

Da quando è stato 'bandito' l'approccio grammatica-traduzione, i glottodidatti hanno a tratti riconsiderato il concetto stesso di *grammatica* e il suo ruolo nel processo di acquisizione della lingua straniera, il grado di competenza grammaticale in rapporto a una competenza di tipo comunicativo, e i possibili metodi e tecniche per trasmettere la necessaria competenza grammaticale. Invece, la traduzione tende ancora ad essere considerata metodo 'tradizionale' di insegnamento della lingua straniera, finendo quindi per ricevere scarsa considerazione da parte di una glottodidattica sempre più attenta a individuare metodi e tecniche idonei a 'scoraggiare' il ricorso alla lingua madre.

Eppure, al di là delle affermazioni di principio, la pratica didattica, soprattutto nella scuola secondaria e nelle università, rivela una significativa presenza della traduzione all'interno dei percorsi di apprendimento. Come vedremo (§2), gli insegnanti sembrano gestire questa presenza in modo piuttosto 'inconsapevole'. Il fenomeno può essere dovuto al fatto che si tratta della modalità che ha dominato la loro stessa formazione, che si incrocia di tanto in tanto con i più moderni approcci e metodi nella loro pratica di docenti (Balboni 2002/2006: 233-234).

Seppur non numerosi vi sono alcuni studi su traduzione e lingue straniere che riflettono sull'utilizzo di questa attività come tecnica all'interno di un percorso di apprendimento della lingua straniera basato su una concezione della didattica che si può far rientrare nell'approccio umanistico-affettivo (così come delineato da Porcelli 2004 nel primo capitolo). Il più specifico e il più recente (allo stato attuale della mia ricerca tuttora in corso) è un testo del 1998, a cura di Kirsten Malmkjaer, *Translation and language teaching. Language teaching and translation*. Altri testi che dedicano spazio all'argomento a vari livelli di approfondimento risalgono agli anni Ottanta (Keith, Mason 1987; House, Blum-Kulka 1986; Titford, Hieke 1985). Sono degli anni Ottanta anche due volumi pubblicati in Italia, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere* (AA.VV. 1984); e *Analisi linguistica e traduzione* (Arcaini 1986).

Di recente la glottodidattica italiana ha mostrato scarso interesse nei confronti del ruolo della traduzione nel processo di apprendimento di una lingua straniera. Nella maggior parte dei manuali pubblicati nel nostro paese negli ultimi dieci anni, la traduzione viene menzionata di sfuggita come metodo piuttosto che come tecnica e quasi sempre in

---

<sup>1</sup> L'insegnamento della lingua a partire dalla spiegazione delle regole grammaticali, seguita da una pratica linguistica consistente nella traduzione soprattutto di frasi decontestualizzate, è talvolta identificata con un approccio, talvolta con un metodo, e assume varie denominazioni: approccio/metodo grammatica-traduzione, grammaticale-traduttivo, grammatico-traduttivo. Ai nostri fini, qualsiasi sia la denominazione adottata, interessa essere concordi sul fatto che si tratta di una didattica evidentemente superata che costituisce comunque il punto di partenza dell'elaborazione teorica in merito a teorie e metodi glottodidattici. Di questa didattica si può salvare qualcosa solo se adeguatamente integrato con le teorie contemporanee che vedono al centro del percorso di apprendimento/insegnamento l'apprendente e i suoi bisogni comunicativi, nonché l'utilizzo di testi significanti ed efficaci.

panoramiche diacroniche sulla glottodidattica in associazione ad approcci e metodi considerati ‘tradizionali’. L’interesse non è mai venuto meno ma spesso riguarda la didattica della traduzione (Bernardini, Zanettin 2000; Pierini 2001) non già la traduzione in glottodidattica (per le differenze tra le due dal punto di vista del docente di traduzione si veda Osimo 2000, in particolare il capitolo 3: “Apprendimento della lingua straniera vs apprendimento della traduzione”).

Ma qualche accenno di tono diverso c’è ed è su questi che desidero soffermarmi per tentare una riflessione che possa costituire un punto di partenza per rimeditare possibili ambiti di applicazione della metodologia traduttiva ai fini dell’apprendimento della lingua straniera. Le posizioni di due studiosi, Paolo Balboni e Giovanni Freddi, mi sono parse rappresentative della glottodidattica italiana. Nessuno dei due si è mai occupato specificamente di traduzione, ma questa è spesso menzionata in saggi e manuali anche recenti: dalla lettura delle loro opere (soprattutto Balboni 1998 e Freddi 1999), infatti, è possibile isolare quattro diverse prospettive dalle quali osservare il ruolo della traduzione in rapporto all’insegnamento delle lingue straniere:

- a. competenza traduttiva vs competenza linguistica;
- b. traduzione come tecnica di apprendimento;
- c. traduzione come strumento di verifica;
- d. traduzione come abilità.

**a.** È certo convinzione diffusa che la traduzione sia pratica da evitare a livelli iniziali di apprendimento della lingua straniera. Balboni mette in guardia contro l’uso della traduzione in questo ambito allo scopo di non ingenerare equivoci che potrebbero condurre alla conclusione che “parlare una lingua significhi tradurre un pensiero dalla propria lingua materna alla lingua straniera e che, viceversa, comprendere un testo in lingua straniera significhi tradurre tutte le parole in lingua materna” (Balboni 1998: 83). Ma fin da ora, mettendo a confronto studiosi diversi, è facile intuire che esiste un ‘possibilismo’ nei confronti di tutte le aree di applicazione della traduzione. Freddi, per esempio, lascia un piccolo varco per un suo utilizzo a livello di scuola primaria: “la competenza traduttiva resta anch’essa fuori dalla portata dell’insegnamento primario, anche se non è da sottovalutare la necessità di dare al bambino l’equivalente di parole, sigle o espressioni che spesso ricorrono nella vita quotidiana: insegne di negozi, segnali stradali, titoli di giornali, marchi pubblicitari, ecc.” (Freddi 1999: 126). Penso che Freddi si riferisca ad insegne o pubblicità in lingua straniera che circolano nel nostro paese e dalle quali il bambino può essere attratto, suggerendo così l’utilizzo di questi elementi lessicali e la corrispondente ricerca dell’equivalente traduttivo come un’area da utilizzare per stimolare la motivazione. Si potrebbe allargare il discorso ai cosiddetti prestiti di lusso nella lingua madre (dall’inglese, ovvio, ma anche da altre lingue europee), e ad apprendenti principianti adulti.

E quanto al rapporto tra grado di competenza linguistica e traduzione, Salmon afferma che nella didattica della traduzione in alcuni casi è addirittura meglio avere a che fare con principianti “i quali dimostrano spesso maggiori capacità traduttive poiché si giovano del minor timore di sbagliare se rincuorati dal fatto che l’errore è valutato positivamente” (Salmon 2005: 42).

È vero che le osservazioni di Salmon riguardano la didattica della traduzione, che è altro dalla didattica della lingua straniera, ma le sue osservazioni insieme a quelle di Freddi sono indice di un’apertura verso l’impiego di tecniche traduttive anche a livelli di competenza linguistica molto bassi.

Gli studiosi sono però più propensi ad un utilizzo della traduzione a livelli avanzati. Inoltre, appare molto rivalutato ai fini dell'apprendimento linguistico ciò che precede la realizzazione della traduzione vera e propria.

**b.** Se Freddi si limita a rifiutare un utilizzo della traduzione come mezzo di apprendimento attraverso una mera “trasposizione di significati” da una lingua all'altra, Balboni dedica uno spazio degno di nota alla traduzione come tecnica, riflettendo sulla sua natura e sul suo “ruolo glottodidattico” al di là e al di fuori del metodo grammatica-traduzione. Nel dichiararsi favorevole (in modo implicito) all'utilizzo della traduzione all'interno di un percorso didattico, non in quanto realizzazione di un prodotto finito da parte degli allievi (che diviene magari oggetto di valutazione da parte del docente), ma piuttosto in quanto processo che porta alla realizzazione di un nuovo testo in lingua diversa, egli parla di “traduzione problematica”, ovvero di un percorso “mirante a far notare l'intraducibilità o le difficoltà di traduzione piuttosto che a produrre una...traduzione” (Balboni 1998: 82). In quest'ottica la traduzione contribuisce alla riflessione testuale, interlinguistica e interculturale.

**c.** Balboni è però contrario ad un uso della traduzione come “tecnica per la fissazione e il reimpiego del lessico e della morfosintassi” (Balboni 1998: 80), nonché al suo utilizzo come prova di verifica e di valutazione. Anche Freddi osserva che “Quanto al valore della traduzione quale strumento di verifica (...) la traduzione verifica solo la capacità di ben tradurre” (Freddi 1999: 139).

**d.** Allo stesso tempo, Freddi ribadisce l'importanza della traduzione all'interno di un percorso di apprendimento linguistico “quale ‘quinta abilità’ accanto al comprendere, parlare, leggere e scrivere” (Freddi 1999: 139)<sup>2</sup>.

Anche Balboni prende in considerazione la traduzione come abilità linguistica, o meglio interlinguistica (Balboni 1998: 13-16): sono queste abilità che distinguono il modello per l'insegnamento della lingua materna da quello per l'insegnamento delle lingue straniere, poiché nel secondo caso le lingue in gioco diventano due. La traduzione come abilità diviene un obiettivo dell'insegnamento non una tecnica, sebbene sia un obiettivo raggiungibile solo parallelamente o successivamente all'apprendimento della lingua straniera.

Alla traduzione come abilità linguistica dedica uno spazio anche il *Quadro comune di riferimento per le lingue* (2002), e gli autori che hanno affrontato il commento ai suoi contenuti non hanno trascurato questo aspetto. Interpretando il documento, Mazzotta nota come il *Quadro* menzioni la traduzione (scritta e orale) accanto all'interpretariato tra le strategie che permettono la comunicazione attraverso la mediazione. Queste vengono a loro volta distinte in strategie di pianificazione, strategie di esecuzione e procedure di controllo: “Le strategie di pianificazione servono ad organizzare e massimizzare le risorse (localizzare supporti, preparare glossari ecc.) e a selezionare per unità il testo da tradurre; quelle d'esecuzione consistono nell'elaborare il nuovo *input* simultaneamente alla formulazione dell'*output* (nelle traduzioni all'impronta), nel prendere nota di nuove voci per il glossario e nell'evitare interruzioni e pause di silenzio; le procedure di controllo consentono di verificare la congruenza tra il testo tradotto e l'originale e di attuare, nel caso delle traduzioni scritte, interventi di correzione/riparazione mediante il ricorso a dizionari, *Thesauri* o fonti orali”. Questa importante precisazione di Mazzotta basta da sola a mettere in luce le enormi potenzialità dell'attività che viene identificata come ‘traduzione’ ai fini dell'apprendimento di una lingua straniera: questa, nel favorire l'attuazione da parte del discente delle operazioni appena descritte, favorisce il percorso verso la sua autonomia:

<sup>2</sup> Si ricorda che in altri contesti l'espressione *quinta abilità* si utilizza per riferirsi a competenze diverse da quella traduttiva, per esempio la competenza interculturale e l'interazione.

“Guidare lo studente alla padronanza e all’uso intenzionale delle strategie e procedure di pianificazione e di autoregolazione delle fasi del processo d’apprendimento vuol dire, quindi, renderlo vero protagonista e artefice della sua formazione” (Mazzotta 2002: 17-18).

## 2. La traduzione nei corsi di lingua straniera a livello universitario.

Se consultiamo i curricula dei corsi di laurea, in Italia i corsi universitari di lingua straniera sono di frequente denominati di “Lingua e traduzione”. Si potrebbe obiettare che la denominazione dell’insegnamento semplicemente ricalca quella del settore scientifico-disciplinare nel decreto ministeriale di riferimento.<sup>3</sup> Ma basta una rapida occhiata ai programmi delle discipline linguistiche in vari atenei italiani (sovente anche in facoltà non linguistico-letterarie) per rendersi conto che la traduzione fa parte dei contenuti dei corsi di lingua e che spesso è anche prova d’esame pur se a livelli avanzati. Volendo interpretarne il senso letteralmente, il corso insegna la lingua *e* la traduzione, al pari di un corso di chimica *e* biologia, pittura *e* scultura ecc. Ciò implica che la traduzione è una meta didattica tanto quanto la lingua (ovvero una competenza da acquisire). Mentre se intendiamo la traduzione come abilità, allora questa va insegnata *con* la lingua, perché è essa stessa lingua ‘in azione’, al pari di leggere, scrivere, ascoltare e parlare: non esistono corsi di lingua *e* lettura o di lingua *e* ascolto, per esempio, e quindi non dovrebbe esistere un corso di lingua *e* traduzione. Ma la presenza nelle università italiane di percorsi di apprendimento così denominati non può essere casuale. La verità è che la traduzione è abilità particolare, non primaria, quindi successiva all’apprendimento di quelle che rientrano in questa categoria e implica anche una competenza in due lingue. Saper tradurre, nel senso di redigere una traduzione ‘accettabile’ secondo i canoni correnti, è obiettivo di un corso di traduzione, ma la traduzione come strumento di apprendimento è altro (Osimo 2000: cap. 3).

Però, inevitabilmente, all’interno di un corso di lingua *e* traduzione, nell’insegnare a tradurre si persegue anche l’obiettivo di perfezionare la competenza linguistica, il che genera senza dubbio confusione tra mete glottodidattiche e tecniche. Non possiamo sapere quanto il ruolo che la traduzione gioca nei corsi di lingua straniera celi una tuttora presente predilezione verso forme di didattica più ‘tradizionali’ al di là della professione di fede nelle moderne metodologie glottodidattiche.

Senza dubbio, il rapporto traduzione/lingua straniera è oggi caratterizzato da una certa ambiguità proprio perché la traduzione è intesa sia come metodo/tecnica di apprendimento della lingua straniera – che può essere legittimamente presente all’interno di un corso di lingua straniera – che come acquisizione di competenze professionalizzanti, area che dovrebbe non essere parte di un corso di lingua straniera ma essere successiva o quantomeno parallela a quest’ultimo (si veda Osimo 2000, in particolare il capitolo “Apprendimento della lingua straniera vs apprendimento della traduzione”).

Quanto ciò sia chiaro ai docenti è dimostrato dal fatto che la traduzione è inserita alla fine di un percorso formativo come una sorta di completamento (generalmente non prima del terzo anno della laurea triennale). Eppure, nella pratica didattica l’insegnamento della competenza traduttiva all’interno di tali percorsi di apprendimento è talvolta lasciato un po’ al caso: essa figura come un punto del ‘programma’ d’insegnamento, contenuto funzionale, quindi, ma la sua presenza è più facilmente identificabile come modalità di apprendimento. Abbiamo già provato a dare una spiegazione a questo fenomeno (§1), e sebbene c’è chi mette in evidenza “i nessi strettissimi che esistono tra l’acquisizione della lingua straniera e le abilità traduttive, cioè tra i meccanismi di interconnessione mentale tra gli enunciati di

<sup>3</sup> Descrizione dei contenuti scientifico-disciplinari dei settori, D.M. 18 marzo 2005.

due o più lingue” (Salmon 2005:43), desidero aggiungere che ciò non basta per un superficiale abbinamento di lingua e traduzione poiché un buon corso di traduzione deve essere basato sulle seguenti convinzioni:

- non è detto che un docente di lingua straniera sia un buon docente di traduzione (proprio perché quest’ultima è una competenza diversa dalla competenza linguistico-comunicativa in lingua straniera e richiede conoscenze epistemologiche e di metodologia didattica diverse);
- insegnare a tradurre implica che l’apprendente posseda già un buon livello di competenza nella lingua straniera e nella lingua madre e...
- una buona competenza (inter)culturale.

Probabilmente la resistenza a percorsi modulari veri e propri impedisce un migliore inserimento della traduzione come modulo parallelo al modulo di lingua.

Per ulteriori riflessioni sullo stato dei fatti nell’università italiana, rinvio alla lettura del già citato saggio di Salmon che prende in considerazione l’insegnamento di questa abilità proprio all’interno dei corsi di “lingua e traduzione” nell’università di oggi (Salmon 2005: 32-44).

### **3. Possibile riconsiderazione della traduzione come tecnica di apprendimento alla luce della moderna didattica delle lingue straniere.**

Dopo aver premesso queste doverose riflessioni, desidero ora approfittare di questa opportunità per richiamare l’attenzione sui vantaggi che un utilizzo competente della traduzione come tecnica all’interno di un percorso di apprendimento/insegnamento della lingua straniera può offrire e ciò proprio in considerazione dei punti di forza della glottodidattica contemporanea.

Partendo però da una premessa: nell’inserire la traduzione nei propri percorsi formativi, occorre essere consapevoli che la traduzione fa ‘esplodere’ il legame implicito tra le due lingue insito in qualsiasi processo di apprendimento della lingua straniera. Per questo è bene si inserisca a livelli avanzati e, se a livelli meno avanzati, come breve momento di riflessione interlinguistica che l’apprendente mette in atto spontaneamente (e spesso inconsapevolmente) nel corso del processo di apprendimento.

Ma come può la traduzione combinarsi con gli stili di insegnamento/apprendimento più utilizzati?

Proviamo a riflettere sul suo possibile apporto come tecnica didattica all’interno di una filosofia più generale che crede nel *learning by doing*, nell’apprendere facendo, risolvendo i compiti ovvero per induzione. Infatti, il raggiungimento del prodotto finito, la realizzazione del testo tradotto funziona come obiettivo stimolante e il percorso che li conduce passa attraverso una serie di attività considerate dalla glottodidattica contemporanea molto utili all’apprendimento: comprensione del testo, parcellizzazione in unità significanti, negoziazione del significato, produzione di un testo che abbia la stessa funzione e lo stesso effetto pragmatico del testo di partenza, e così via. Le abilità messe in atto non sono solo quelle di lingua scritta perché l’insegnante può favorire il lavoro di squadra e quindi moderare un dialogo su una serie di punti come il significato, la ricerca di soluzioni traduttive e il confronto tra queste ultime a prodotto finito.

Ma entrando più nello specifico, la glottodidattica contemporanea presenta i seguenti punti di forza:

- a. l’interculturalità;

- b. la lessicogrammatica;
- c. l'apporto delle nuove tecnologie;
- d. la centralità del testo;
- e. l'integrazione lingua/contenuti in ambito curricolare.

Vediamo come la traduzione può funzionare in questi ambiti applicativi in quanto tecnica didattica efficace.

**a.** Innanzitutto, l'acquisizione di una competenza comunicativa e interculturale (si veda il recente Balboni: 2006) può passare attraverso la traduzione con molto successo, se quest'ultima è inserita nei corsi di lingua straniera non allo scopo di 'imparare a tradurre' ma come tecnica di apprendimento di dette competenze. Il passaggio di competenze interculturali non deve necessariamente passare da una lingua all'altra ma è inevitabile che nel momento in cui lo studente viene messo davanti a modi diversi di interazione (successione dei turni, segnali non verbali quali pause, gesti, ecc.) egli le apprende per differenza con quelli che gli sono propri perché propri della sua cultura. Presentare a una coppia di studenti un'interazione in lingua straniera e chiedere loro di renderla nella propria lingua riproducendo anche le dinamiche interazionali non verbali in una sorta di recitazione, obbliga gli apprendenti a notare aspetti ai quali spesso non fanno caso. In un secondo momento è utile anche chiedere loro di completare il 'compito' opposto, ovvero di 'tradurre' un dialogo dalla lingua madre alla lingua straniera: in questo caso, non sarà tanto importante la capacità degli studenti di riprodurre quella parte della comunicazione identificata con i segnali verbali, quanto piuttosto la loro spontaneità nel riprodurre tutta quella serie di segnali non verbali dei quali è fatta l'interazione dialogica e che sono determinati dall'identità dei parlanti, dal contesto e dalle intenzioni comunicative.

Nel sancire "l'inscindibilità della didattica della L2 dalla didattica della cultura" Morlicchio (rifacendosi a Kramsch: 1993) ben riassume il legame lingua cultura nei seguenti punti: "a) esprime una realtà culturale dal momento che le parole di una lingua si riferiscono alla conoscenza del reale condivisa dai parlanti; b) dà forma concreta alla realtà in quanto attraverso la comunicazione verbale e non verbale si creano dei significati; c) simboleggia la realtà perché è un sistema che ha valore culturale in se stesso ed è simbolo dell'identità sociale dei parlanti" (Morlicchio 2002: 86).

Questi punti, che sono oramai ampiamente condivisi dagli insegnanti di lingua straniera, ci aiutano in questo contesto a vedere come anche il passaggio da un testo scritto in lingua straniera a un testo scritto in lingua madre possa fungere da tecnica di individuazione e di fissazione delle differenze culturali delle quali il linguaggio è espressione. Queste ultime sono espresse nei generi e tipi testuali più disparati, come ben sappiamo, pertanto l'insegnante può trovare testi atti allo scopo a seconda del livello di competenza e delle varietà diafasica e/o diastratica alle quali sta lavorando. Un'altra utile attività consiste nel sottoporre allo studente un testo in lingua originale e la sua traduzione allo scopo di riflettere sulle scelte traduttive atte a risolvere eventuali differenze culturali.

**b.** Inoltre, la traduzione può essere utilizzata come tecnica per allenare alla segmentazione del testo in unità significanti. Concetti come la lessicogrammatica e il *chunking* che ispirano tanta della glottodidattica contemporanea sono compatibili con la traduzione. Ai fini di un passaggio interlinguistico efficace non è possibile non tenere conto dell'unità di traduzione.<sup>4</sup> L'identificazione dell'unità di traduzione implica una

---

<sup>4</sup> Data l'ampia bibliografia sull'argomento, preciso che mi riferisco alla definizione di unità traduttiva così come formulata da Vinay Darbelnet: "the smallest segment of the utterance whose signs are linked in such a way that they should not be translated individually." (Vinay, Darbelnet 1995: 21)

segmentazione del testo quale quella alla quale ci ha abituato l'apporto della linguistica dei corpora alla didattica della lingua straniera (si vedano i tanti testi sull'approccio lessicale, tra i quali Porcelli 2003 e 2004). Salmon parla di attività di memorizzazione di enunciati completi in luogo della memorizzazione di singoli lessemi che va evitata ai fini dell'acquisizione di una efficace competenza traduttiva (Salmon 2005: 44). Si tratta di un procedimento che prevede quindi una segmentazione del testo molto simile a quella promossa dall'approccio lessicale che consente un buon lavoro non solo sul lessico ma anche sulla sintassi (riflessione sull'uso dei connettori o sulla struttura della frase, per esempio).

c. L'utilizzo delle nuove tecnologie agevola anche il confronto tra testi scritti e orali nelle due lingue che a sua volta abitua alla riflessione interlinguistica e interculturale (Taylor Torsello, Brunetti, Penello 2001).

L'analisi dei corpora permette l'individuazione di *spezzoni* di lingua (chunks) che spesso corrispondono a modi di dire, espressioni idiomatiche, proverbi, cliché o ad altri stereotipi quali formule di saluto, interiezioni, e altri espedienti di modulazione del discorso sia scritto che orale. Si tratta di elementi lessicali che molto raramente hanno un equivalente letterale in un'altra lingua e che, quindi, secondo l'approccio lessicale, vanno appresi così come sono. Ma in una fase successiva la curiosità di individuare un equivalente efficace nella propria lingua può essere una forte motivazione e contribuire all'individuazione dei contesti d'uso nelle due lingue. L'impiego dei *concordancer* nelle classi di lingua, anche da parte degli stessi apprendenti, può favorire queste attività permettendo il confronto tra testi analoghi per genere, tipo e argomento in lingue diverse e la relativa individuazione di equivalenti traduttivi efficaci.

d. Un approccio alla lingua straniera basato sui testi (*text-based*) passa ad un certo punto da un 'confronto' interlinguistico e interculturale ovvero attraverso una 'traduzione' che può essere o meno finalizzata ad un passaggio del testo in lingua d'arrivo. Quest'ultima operazione nel caso dell'utilizzo della traduzione come tecnica di apprendimento e non come competenza da acquisire non deve necessariamente essere contemplata. Ma il percorso che porta alla traduzione aiuta la riflessione sulla struttura di un testo, per esempio sulla diversa distribuzione dei contenuti, sull'uso della punteggiatura nel caso del testo scritto; intonazione, pause ed esitazioni nel caso del testo orale.

Vedovelli, nel commentare l'attenzione al 'testo' promossa dal *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, nota che la tripartizione nei tre tipi testuali, narrativo, descrittivo e argomentativo, si colloca sul piano del "patrimonio universalmente condiviso" che genera "un rapporto con il nuovo che viene ricondotto innanzitutto alle categorie del conosciuto". Mentre non può dirsi lo stesso delle categorie di genere testuale che sono strettamente dipendenti dalle condizioni sociali, storiche e culturali. Se il processo formativo "deve portare a riconoscere testi appartenenti a generi non presenti nella L1, e quindi a creare le strutture culturali e linguistiche capaci di gestire i nuovi (per l'apprendente) generi testuali" siamo evidentemente davanti ad un processo di analisi testuale 'comparativa'. Scrive Vedovelli: "Diventa allora un obiettivo didattico centrale la creazione di una competenza capace di gestire i processi costitutivi della testualità. Questi si configurano innanzitutto nel raffronto differenziale fra le strutture testuali nella L1 e nella L2 (Vedovelli 2006: 133-135). Ciò è decisamente compatibile con una efficace didattica della traduzione.

Anche l'attenzione alle nuove testualità generate dai nuovi media può giovare di una riflessione interlinguistica. Infatti, nonostante l'ampia globalizzazione che caratterizza queste forme di comunicazione, possono ancora ravvisarsi alcune tipicità nella struttura testuale: la distribuzione del testo nei siti web, le nuove forme di comunicazione sia di tipo

sincrono che asincrono presentano esempi di nuovi testi dalle caratteristiche che vanno spesso adattate nel passaggio interlinguistico.

È utile poi lavorare su alcuni esempi di interferenza tra una lingua (generalmente l'inglese) e l'altra. E ancora, il ricorso all'acronimia, uno stile informale che predilige l'uso del discorso diretto e – all'interno di questo – di forme imperative, la tendenza alla premodificazione e alla nominalizzazione, sono alcune delle caratteristiche testuali del testo in inglese che possono richiedere un adattamento nel passaggio ad altra lingua (Di Sabato, Porcelli: 2003). Ma anche rendersi conto che si tratta di peculiarità che il testo in lingua d'arrivo conserva è utile all'apprendente che prende coscienza delle conoscenze che già ha e che sono spendibili nel fare in lingua straniera.

Un tipo di apprendimento *data-driven*, ovvero di tipo induttivo può essere promosso e consolidato grazie all'acquisizione di una buona capacità di analisi del testo, base imprescindibile per una buona traduzione. L'analisi del testo e il conseguente passaggio in lingua di arrivo permette di affrontare le nuove testualità e di ragionare in termini di efficacia pragmatica del testo di partenza e del testo prodotto.

e. Anche all'interno di un percorso che integra l'apprendimento della lingua straniera e i contenuti curricolari, la traduzione può essere un ottimo punto di incontro tra le competenze dei due docenti (di lingua straniera e di disciplina curricolare). Lavorare mettendo a frutto il sapere e il saper fare di entrambi in presenza e con gli apprendenti aiuta ad esplicitare le necessarie competenze (che non possono essere solo linguistiche e/o solo culturali) da acquisire per un uso della lingua in domini particolari (contesti situazionali legati all'ambito educativo e occupazionale) e consente all'apprendente di divenire consapevole della necessaria interazione tra le abilità linguistico-comunicative e quelle interculturali ai fini di un saper fare in lingua straniera. L'ambiente CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) permette un migliore apprendimento della lingua per scopi speciali poiché quest'ultimo può fondarsi sulla competenza disciplinare degli apprendenti, favorita peraltro dalla presenza del docente di materia curricolare: questo contesto apre all'utilizzo di testi dal contenuto maggiormente specialistico che un docente di lingua straniera non potrebbe da solo affrontare.

### **Conclusione**

La glottodidassi sembra oggi puntare su metodi e tecniche che si basano su una consapevole accettazione delle *interrelazioni* tra lingua madre – e la cultura alla quale dà voce – e lingue e culture altre: è convincimento diffuso che affinché vi sia apprendimento efficace occorre far leva sui punti di contatto.

Si riflette allora su concetti quali la grammatica universale, l'*interlingua*, l'*intercultura*. In quest'ottica il ruolo della traduzione è evidente poiché essa è attività *interlinguistica* per antonomasia. Quest'ultima offre molte possibili applicazioni, come abbiamo visto, ma, come per qualsiasi altra componente, la sua efficacia è garantita solo se si hanno ben chiari il ruolo e gli obiettivi che essa deve avere all'interno di un percorso di apprendimento.

Oggi l'accuratezza passa in secondo piano rispetto all'efficacia pragmatica della comunicazione in lingua straniera e questo conduce ad un nuovo impiego della traduzione della quale si rivaluta il *processo* piuttosto che il *prodotto*.

### **Riferimenti bibliografici**

AA.VV., 1982, *Processi traduttivi: teorie ed applicazioni*, Atti del Seminario su "La traduzione", Brescia, 19-20 nov. 1981, Brescia, La Scuola.

AA.VV., 1984, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola.

Arcaini E., 1986 (2° edizione 1991), *Analisi linguistica e traduzione*, Bologna, Patron.

Balboni P. E., 2007, *Comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editori.

Balboni P. E., 2006, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.

Balboni P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.

Bernardini S., Zanettin F. (a cura di), 2000, *I corpora nella didattica della traduzione*, Bologna, CLUEB.

Borello E., 1999, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Urbino, Quattroventi.

Consiglio d'Europa, 2002 (edizione originale 2001), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.

Cook G., 2004, "Use of translation in language teaching" in Mona Baker (a cura di), *Routledge encyclopedia of translation studies*, London, Routledge, pp. 117-120.

Di Sabato B., Porcelli G., 2004, *L'inglese della New Economy. Analisi e didattica*, Napoli-Roma, Edizioni Scientifiche Italiane.

Freddi G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, UTET.

House J., Blum-Kulka S., (a cura di), 1986, *Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and Second Language Acquisition studies*, Tübingen, Gunter Narr.

Keith H., Mason I. (a cura di), 1987, *Translation in the modern languages degree*, London, Centre for Information on Language Teaching and Research.

Kramsch C., 1993, *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Malmkjaer K. (a cura di), 1998, *Translation and language teaching. Language teaching and translation*, Manchester, St Jerome.

Mazzotta P., 2002, "Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue", in Patrizia Mazzotta (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, UTET Libreria, pp. 3-29.

Morlicchio E., 2002, "Plurilinguismo e interculturalità", in Patrizia Mazzotta (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, UTET Libreria, pp. 79-106.

Osimo B., 2000, *Corso di traduzione*, vol. 1, Modena, Guaraldi.

Pierini P. (a cura di), 2001, *Lo sviluppo della competenza traduttiva. Orientamenti, problemi e proposte*, Roma, Bulzoni.

Porcelli G., 2004, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, Torino, UTET Libreria.

Porcelli G., 2003, "L'uso dei corpora nell'analisi lessicale e nella didassi" in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, numero monografico "Il Lexical Approach: una proposta utile?", XXXV, n. 1-2.

Rogers M., 2004, "Translation", in Michael Byram (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London, Routledge, pp. 635-638.

Salmon L., 2005, "Osservazioni controintuitive sulla didattica di "lingua e traduzione" nell'università riformata", in Gianna Carla Marras, Mara Morelli (a cura di), *Quale mediazione? Lingue, traduzione interpretazione e professione*, Cagliari, CUEC, pp. 31-44.

Salmon L., 2003, *Teoria della traduzione. Storia, scienza e professione*, Milano, Vallardi.

Scarpa F., 2001, *La traduzione specializzata. Lingue speciali e mediazione linguistica*, Milano, Hoepli.

Sewell P., Higgins I. (a cura di), 1996, *Teaching translation in universities*, London, AFLS-CILT.

Taylor Torsello C., Brunetti G., Penello N. (a cura di), 2001, *Corpora testuali per ricerca, traduzione e apprendimento linguistico*, Padova, Unipress.

Titford C. Y., Hieke A. E. (a cura di), 1985, *Translation in foreign language teaching and testing*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Titone R., 1987, *Il tradurre*, Milano, ISFAP.

Urlych M. (a cura di), 1997, *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*, Torino, UTET Libreria.

Vedovelli M., 2006, "Il testo nel Quadro Comune Europeo per le lingue", in Marco Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET Università, pp. 120-142.

Vignati A., 2005, "La didattica della traduzione come strumento di approfondimento della competenza linguistica e culturale in italiano LS", *Bollettino ITALIS*, anno III, n. 9, pp. 1-16.

Vinay J. P., Darbelnet J., 1995 (edizione originale 1958), *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.