

**Alicja PALETA**

*Università Jagellonica, Cracovia*

## **L'USO DELLA TRADUZIONE COME TECNICA DIDATTICA NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA COME LS NELLA FASE DI VERIFICA SULL'ESEMPIO DELLA LINGUA ITALIANA STUDIATA IN POLONIA**

**Abstract:** La traduzione come tecnica didattica, per molti anni bandita e sconsigliata nell'insegnamento di lingue straniere, ultimamente sembra riacquistare un ruolo importante. Nella presente relazione ci si concentra sui vantaggi che la traduzione può offrire se viene usata nella fase dell'unità didattica dedicata alla verifica fornendo sia considerazioni teoriche sia esempi pratici in breve le "vicende" della traduzione nella storia della glottodidattica per arrivare alle ragioni della sua rivalutazione che sta avvenendo oggi. Infine si proporranno alcune considerazioni sulle possibilità d'utilizzo delle attività basate sul processo della traduzione in classe allo scopo di verifica con un riguardo particolare all'insegnamento di lingua italiana a studenti adulti di madrelingua polacca.

**Parole chiave:** traduzione, insegnamento LS, apprendimento LS, verifica

### **Introduzione**

La questione della presenza della traduzione nella glottodidattica da anni suscita polemiche e controversie a livello sia teorico che pratico. Da una parte è vero che la prassi didattica ha abusato di questa tecnica e l'ha adoperata per scopi che non garantivano successo didattico, ma è altrettanto vero che alcune teorie e alcuni studiosi con le loro opinioni estreme, segnate dalla difficile e pesante eredità del metodo grammaticale-traduttivo, hanno contribuito alla negativa fama dell'uso delle tecniche traduttive in classe. Infatti non mancano opinioni come quelle riportate di seguito: «è una tecnica di cui viene spesso fatto un uso scorretto e troppo frequente durante la presentazione del lessico» (Mezzadri 2003: 214), «...nel caso dell'abilità di ricezione scritta la traduzione diventa nella pratica quotidiana una tecnica largamente usata, a volte anche in eccesso...» (Mezzadri, 2003: 133), «la traduzione in lingua madre può portare a errori di interferenza,

ostacola lo sviluppo della comprensione e riduce il tempo dell'espressione in LS, per cui dovrebbe essere evitata dove possibile" (Gajewska, 2011: 63). Accanto a vivaci discussioni teoriche vi sono insegnanti che non hanno mai rinunciato a proporre attività basate sul trasferimento del testo da una lingua in un'altra e quelli che rifiutano qualsiasi uso della L1 in classe. Per tali motivi, prima di trattare la questione della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere, conviene stabilire alcune premesse che ormai potrebbero essere trattate come un oggettivo punto di partenza.

### **La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere**

La prima delle questioni da trattare è quella della definizione della cosiddetta «traduzione didattica» per non confonderla con la didattica della traduzione. Infatti «educational translation is a means of learning and/or verifying comprehension, while professional translation is done with the goal of getting others to understand» (Stiefel, 2009: 110); inoltre «although the aim of translating is to produce a translation, the educational value for the L2 learner comes in fact from being involved in the process of translating» (Whyatt, 2009: 195). Man mano scopriremo che la traduzione didattica non serve solo per lavorare sulla comprensione del testo, ma l'affermazione di Lisa Stiefel è importante in quanto fa pensare alla visione della traduzione come processo, ed è ciò che conta nella glottodidattica, e non come prodotto ovvero il testo finito.

Il secondo punto su cui bisogna soffermarsi è la critica del metodo grammaticale-traduttivo; il problema che si dovrebbe considerare ormai superato visto che il pensiero glottodidattico contemporaneo ha fatto i conti con il passato e non accetta più il metodo come tale: lo apprezza come una tappa importante nella storia dell'insegnamento delle lingue straniere che ha posto le basi per lo sviluppo della competenza morfosintattica e il metalinguaggio in base all'approccio contrastivo a cui oggi si ritorna, ma ne vede anche i punti deboli che hanno pesato sul suo fallimento tra i quali il rifiuto della lingua orale, il lavoro sulle frasi isolate, l'approccio puramente deduttivo alla morfologia e al lessico e la traduzione monodirezionale verso la L1 dell'apprendente.

In riferimento a quanto detto sopra, sembra importante anche ricordare che se adesso si parla della presenza della traduzione nelle classi d'italiano come LS, essa viene trattata esclusivamente a livello della tecnica, con il ruolo e il peso uguale a tutte le altre tecniche esistenti (come ad esempio abbinamento, *cloze*, scelta multipla, transcodificazione, ecc.) e ogni tecnica serve a realizzare in classe le indicazioni del metodo e le finalità dell'approccio e va implementata nel contesto didattico ben definito per garantire il successo nel processo di apprendimento. La traduzione, ed è forse questa la ragione delle paure degli

studiosi di glottodidattica, non va (e non è più) considerata come base né di alcun metodo né tantomeno di un approccio<sup>1</sup>.

Per poter parlare della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere, è necessario anche fare una netta distinzione tra l'insegnamento delle lingue straniere e quello delle lingue seconde, due punti di vista di solito trattati insieme nella ricerca teorica. Nel caso della lingua italiana prevale la prospettiva dell'insegnamento della lingua italiana in Italia il che porta a importanti conseguenze. Essendo la maggioranza degli studi teorici realizzata dalla prospettiva dell'insegnamento delle lingue seconde, il quale si basa su gruppi plurilingui e insegnanti madrelingua che non sono in grado di conoscere le L1 dei propri apprendenti, la traduzione raramente vi occupa uno spazio importante e non di rado il punto di partenza è costituito dall'intenzione di sconsigliare la traduzione come si può vedere dalle citazioni riportate nell'Introduzione al presente articolo. L'insegnamento delle lingue straniere, invece, come il caso della lingua italiana studiata in Polonia dai polacchi, si apre verso l'uso della L1 nel processo di apprendimento, dato che i gruppi sono composti da parlanti della stessa lingua madre e gli insegnanti o sono di madrelingua polacca o di madrelingua italiana, ma vivono nel Paese dove insegnano e quindi il richiamo alla L1 degli apprendenti risulta possibile.

Il fatto che si tratti dell'insegnamento delle lingue straniere implica anche altre conseguenze perché in questo contesto «in molti casi anche le tecniche di classe sono dei falsi pragmatici: basti pensare ad un role-play in cui due persone della stessa lingua materna, che vivono vicine, che da anni sono insieme a scuola e fuori, devono parlarsi in un'altra lingua per dirsi cose che *simulano* la realtà» (Balboni, 2007: 233). Questo vuol dire che far finta che la L1 degli apprendenti non esista non porterà che a effetti negativi, fermo restando il principio secondo cui bisogna sempre esporre i discenti alla massima quantità di LS possibile e l'uso della L1 va ridotto solo agli ambiti in cui è essenziale e costituisce un valore aggiunto. Vista da quest'ottica, la traduzione facilita la visione contrastiva nel processo di apprendimento, aiuta a mantenere separate le due lingue (L1 e LS) e di conseguenza valorizza la lingua prima dell'apprendente in cui, almeno nel contesto del sistema scolastico vigente in Polonia, la competenza linguistica e soprattutto la metacompetenza riguardante il polacco sono sempre più scarse.

Alla fine va menzionata la questione del transfer negativo ovvero dell'interferenza la cui percezione è notevolmente cambiata negli ultimi decenni. Da fonte di errori è diventata una realtà che va accettata e data per scontata. Sappiamo che non è possibile eliminare completamente la lingua madre dal processo di apprendimento di una lingua straniera visto che l'azione del *transfer* di forme dalla L1 alla L2/LS si attiva in modo spontaneo e inconsapevole nella

---

<sup>1</sup> Sui concetti di approccio, metodo, tecnica, cfr. Balboni, 1994: 50, Picchiassi, 1999: 106 e sgg.

mente del discente<sup>2</sup>. «In effetti ci si rende sempre meglio conto [...] che la lingua materna continua a permanere a lungo e tenacemente nei discenti che abordano una nuova lingua e che tale presenza costituisce una sorte di “supersegno” cui vengono continuamente riferite le nuove esperienze linguistiche, una sorta di componente essenziale e duratura del LAD – posto che LAD vi sia – del discente» (Perini, 1982: 239). Butzkamm sostiene perfino che «The mother tongue opens the door, not only to its own grammar, but to all grammars, inasmuch as it awakes the potential for universal grammar that lies within all of us». Parla di un “monolinguisimo illuminato” in cui l’uso della L1 è limitato ma non del tutto escluso (Butzkamm, 2003: 31).

Alla rivalutazione del ruolo della L1 nel processo di apprendimento hanno contribuito anche le ricerche sull’interlingua che si caratterizza per la presenza «di strutture linguistiche tipiche della lingua madre che si riducono man mano che l’apprendimento procede e il livello di conoscenze linguistiche si alza. Diminuisce dunque il grado di interferenza fino ad arrivare idealmente a due sistemi linguistici totalmente indipendenti, quello della L1 e quello della lingua straniera. Questo risultato per molti studiosi non è raggiungibile: permane sempre un certo spazio per l’interlingua. (...) L’individuo, dotato e gravato dall’esperienza della lingua madre nonché dai meccanismi innati d’apprendimento linguistico, compie un percorso che inevitabilmente lo porta a commettere errori, ma che gli permette di procedere attraverso la costruzione di ipotesi e la loro verifica verso un apprendimento creativo molto simile a quello che realizza il bambino nell’imparare la prima lingua» (Mezzadri, 2003: 270). Di conseguenza la glottodidattica sembra oggi concentrarsi su tecniche che si basano su una consapevole accettazione e sfruttamento dei punti di contatto cioè delle interrelazioni tra la lingua madre (e allo stesso tempo tra la cultura di partenza) e la lingua straniera insieme alla rispettiva cultura. Gli studiosi dichiarano attualmente che la “traduzione pedagogica” offre molte possibilità di applicazione all’interno di un percorso di apprendimento a condizione che siano chiari gli scopi e i risultati che si vogliono ottenere perché «accostarsi ad una nova lingua, infatti, costringe a riflettere sulla propria e conduce in parallelo alla conoscenza del modello culturale del popolo straniero» (Begotti, 2006: 24).

A questo punto non rimane che definire l’ambito e il contesto in cui è possibile ricorrere alle attività basate sulla traduzione. Generalmente si tende a evitarle a livelli iniziali di apprendimento della lingua straniera per non generare equivoci tra la L1 e la LS. Se ne ammette invece l’uso a livelli più avanzati concentrandosi però non tanto sul raggiungimento dello scopo finale della traduzione, vuol dire sul testo tradotto, quanto sul processo stesso inteso come attività che precedono il *transfer*. Accettando l’uso della traduzione all’interno

<sup>2</sup> Le informazioni più dettagliate sull’attuale approccio verso l’interferenza e il *transfer* linguistico si possono trovare in: Amati Mehler, Argentieri, Canestri (1990); Salmon, Mariani (2008).

di un percorso didattico Paolo Balboni parla di un processo «mirante a far notare l'intraducibilità o le difficoltà di traduzione piuttosto che a produrre una traduzione» (Balboni, 2007: 82). Lo scopo delle attività basate sulla traduzione verso L1 è di solito quello di favorire la comprensione delle espressioni in italiano specialmente se si sospetta che l'apprendente possa stabilire false associazioni tra L1 e LS oppure quando la spiegazione di una parola, un'espressione, una frase o un concetto grammaticale può risultare troppo complicata o impegnativa<sup>3</sup>. La traduzione verso LS, invece, punterà piuttosto sulle abilità produttive e potrà servire non solo come una tecnica per la verifica ma anche come un confronto interlinguistico o riflessione contrastiva che si riveleranno molto fruttuosi a livelli avanzati perché «la traduzione [...] può rappresentare un utile momento di verifica non tanto della conoscenza linguistica in generale, né di una particolare abilità traduttiva, quanto piuttosto di quella che potremmo definire 'consapevolezza contrastiva', cioè la capacità di mantenere separate le due lingue».

### **La fase di verifica - definizione**

Nella presente relazione per la fase di verifica si intende l'accezione datane da Paolo Balboni e Marco Mezzadri. Secondo il modello dell'UD didattica proposto da Paolo E. Balboni<sup>4</sup>, la fase di verifica occupa la sesta ora dell'UD e viene preceduta da una serie di attività (quinta ora) mirate al rinforzo di quello che è stato realizzato nelle prime quattro ore di lavoro per preparare l'apprendente a svolgere i compiti postigli al momento della verifica. La verifica stessa viene definita come «reperimento di dati circa l'acquisizione di obiettivi determinati» (Balboni, 1994: 94) ossia «una pratica che tende a rendere possibile un accertamento degli obiettivi didattici e quindi del profilo degli studenti (...). Non vi è unità didattica che si possa chiamare tale senza una fase di verifica...» (Mezzadri, 2003: 289-290). È importante ricordare che la fase di verifica non corrisponde e non deve corrispondere al test ideato come un set di domande chiuse o aperte, ma a varie forme di controllo di elementi di tutti i sillabi realizzati durante una data UD. È anche vero che, se si vuole cercare di limitare gli effetti negativi che possono sorgere dallo stress e dai filtri affettivi che si attivano sempre nell'apprendente nel momento in cui egli deve sottomettere la propria performance alla verifica e alla conseguente valutazione, la fase di verifica va articolata in una serie di attività in cui i risultati della valutazione vanno dall'autocorrezione attraverso l'autoriflessione e la discussione in plenum per arrivare solo alla fine al voto iscritto nel registro. Questa fase si pone come una delle tappe più delicate e difficili da gestire da parte dei docenti. Fra i più

<sup>3</sup> Come nel caso di parole *procuratore/procuratore generale della repubblica/pubblico ministero*.

<sup>4</sup> Balboni (1994: 66 e sgg.)

frequenti problemi che si riscontrano si possono nominare: il soggettivismo dell'insegnante nella valutazione delle prove di verifica, la mancanza di tempo o di strumenti per una valutazione oggettiva, la scelta di tecniche predilette dall'insegnante che gli risparmiano tempo e lavoro, ma non rivelano dati oggettivi, e la scelta di tecniche non contestualizzate o che non tengono conto dei contenuti realizzati in precedenza.

### **L'uso della traduzione nella fase di verifica**

Le caratteristiche della verifica fanno sì che, alla luce di quanto abbiamo visto sopra, la traduzione vada usata con cautela per garantire il raggiungimento dello scopo della verifica. Infatti l'uso motivato della traduzione ai fini della verifica può riguardare soprattutto la traduzione dalla L1 in LS. Non ha molto senso verificare la comprensione di un testo scritto attraverso la sua traduzione in L1 soprattutto perché vi sono tecniche almeno altrettanto efficaci e molto più veloci come scelta multipla, domande chiuse, abbinamento, ecc. Per quanto riguarda invece la traduzione in LS, fra i vantaggi che tale tipo di traduzione offre<sup>5</sup> e che possono essere sfruttati allo scopo della verifica, vi è il fatto che essa di per sé porta alla valutazione della comprensione testuale, sintattica e semantica. Infatti le attività basate sulla traduzione coinvolgono e integrano di solito più processi mentali e perciò sono più vicini alla realtà linguistica degli utenti della LS<sup>6</sup>. Per questo motivo possono essere introdotte nella fase di controllo che deve mirare a far confluire tutti i sillabi necessari per saper fare con la lingua. Spesso durante le unità didattiche si lavora su abilità separate per assicurare il successo mentre la competenza comunicativa, e di conseguenza anche la performance, sono concetti articolati e complessi che premettono l'esecuzione simultanea di più processi<sup>7</sup>. Inoltre la traduzione non permette all'apprendente di ricorrere alle strategie di evitamento visto che si trova di fronte a un testo/a delle frasi che deve tradurre e non può proporre le proprie alternative (come p. es. in caso di libera produzione scritta) e ciò permette di gestire meglio il controllo, ma ciò non vuol dire sostituire la citata produzione scritta con la traduzione. Inoltre i compiti basati sulla traduzione costringono l'apprendente a cercare elementi lessicali specifici che soddisfino non solo il criterio del significato ma anche

<sup>5</sup> Ci si basa sulla rassegna presentata e dettagliatamente analizzata in Zojer, 2009: 33-40.

<sup>6</sup> «...new insights from cognitive studies, psycholinguistics and translation studies provide evidence that the learner's L1 as well as his/her entire cognitive base are actively involved in the process of L2 acquisition in which the L2 learner progressively learns to control the L2 learner» (Whyatt, 2009: 181).

<sup>7</sup> «To improve their performance, L2 learners need comprehensive language tasks which can offer them more exposure and practice in language perceived in its holistic sense which includes aspects that cannot be taught explicitly» (Whyatt, 2009: 183).

quello del contesto. Per questo motivo si possono proporre semplici compiti traduttivi anche a livelli iniziali e così l'apprendente entra subito in contatto con questa tecnica.

## Conclusioni

Abbiamo visto che la traduzione può essere applicata con successo perfino nella fase di controllo. Non bisognerà dimenticare però quello che abbiamo detto nei capitoli precedenti, cioè che la traduzione va considerata solo come tecnica che ha un certo ambito di applicazione che, se vuole essere usata allo scopo della verifica, va introdotta anche tra le attività delle fasi precedenti dell'unità didattica. La realtà della lingua italiana studiata in Polonia da apprendenti adolescenti e adulti si caratterizza anche da un fattore motivazionale che è essenziale nel processo di apprendimento. La professione del traduttore e/o interprete gode di un certo prestigio tra i discenti e quindi si confrontano volentieri con i compiti traduttivi, spinti dalla motivazione di scoprire capacità nuove che forse in futuro potranno essere sfruttate a livello professionale.

## Bibliografia

- Jacqueline Amati Mehler, Simona Argentieri, Jorge Canestri (1990), *La Babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Paolo E. Balboni (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci
- Paolo E. Balboni (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET
- Paola Begotti (2006), *Insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni
- Wolfgang Butzkamm (2003), *We Only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma*, in *Language Learning Journal*, 28/1, pp. 29-39
- Maria Vittoria Calvi, *La traduzione nell'insegnamento linguistico*, <http://dx.medra.org/10.1400/32053> (l'ultimo accesso del 03.09.2016)
- Elżbieta Gajewska (2011), *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów, Instytut Humanistyczny
- Marco Mezzadri (2003), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia, Guerra Edizioni
- Mauro Picchiassi (1999), *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni
- Laura Salmon, Manuela Mariani (2008), *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, Milano, FrancoAngeli

- 
- Lisa Stiefel (2009), *Translation as a Means to Intercultural Communicative Competence*, in: Witte Arnd, Harden Theo, Harden Alessandra (a cura di), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, p. 99-118
- Boguslawa Whyatt (2009), *Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of an L2 Learner: Assets, Requirements and Challenges of Translation Tasks*, in: Witte Arnd, Harden Theo, Harden Alessandra (a cura di), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, p. 181-202
- Heidi Zojer (2009), *The Methodological Potential of translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool*, in: Witte Arnd, Harden Theo, Harden Alessandra (a cura di), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, p. 31-51