

Lo sviluppo della competenza traduttiva e l'uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne

Ruggiero Pergola

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia

Abstract In everyday communication, both in specialized and non-specialized contexts, translation plays a pivotal role. Although it was considered an outsider in language teaching for decades, translation has now been rehabilitated and should now be considered a major component for language teachers and students. This paper addresses the development of translation competence and the use of translation in teaching and learning modern languages and analyses the main theories and models which describe the acquisition of translation competence in translation training.

Keywords Language teaching. Second language learning. Translation competence. Translation training. Translation in language teaching.

Sommario 1 Tradurre: tra competenze e uso glottodidattico. – 2 La competenza traduttiva. – 3 Un modello di competenza traduttiva. – 4 L'acquisizione della competenza traduttiva. – 5 La visione della traduzione in glottodidattica. – 6 Le ragioni a favore della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-12-15
Accepted	2020-05-10
Published	2020-06-23

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Pergola, R. (2020). "Lo sviluppo della competenza traduttiva e l'uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne". *EL.LE*, 9(1), 155-170.

1 Tradurre: tra competenze e uso glottodidattico

La traduzione continua ad avere un ruolo secondario nell'insegnamento delle lingue straniere, nonostante una parte della glottodidattica più recente ne sostenga l'utilità come strumento di apprendimento. Dopo un lungo periodo di oscurantismo, peso e centralità della traduzione sono stati finalmente riconsiderati (cf. Malmkjær 1998, 2004; Cook 2010; Pym, Malmkjær, Gutiérrez-Colón Plana 2013), ma resta tuttora diffuso il pregiudizio secondo cui il saper tradurre costituirebbe «un corollario 'naturale' della conoscenza linguistica (se sai la lingua straniera, sei capace di tradurre) e non richieda, perciò, una programmazione didattica mirata e sistematica» (Mazzotta 2007, 134). Tale condizione rappresenta forse una spia della limitata attenzione scientifica riservata dalla glottodidattica al fenomeno della traduzione. Nel presente scritto il discorso muoverà in due diverse direzioni: da una parte si analizzeranno le teorie e i modelli che descrivono l'acquisizione della competenza traduttiva, dall'altra si proverà a valorizzare ulteriormente la pratica della traduzione quale strumento didattico.

2 La competenza traduttiva

Nel suo erudito *Le Ton Beau de Marot* (1997) lo scienziato cognitivo Douglas Hofstadter - autore nel 1979 di uno dei testi più affascinanti sull'intelligenza artificiale, *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante* - ha esplorato il significato profondo della traduzione, coi relativi punti di forza e di debolezza, per provare a tracciare una mappa inedita del linguaggio e della mente. Il tutto parte da una breve poesia di Clément Marot del 1537, intitolata *A une Damoysselle Malade*, che è dedicata quale augurio di pronta guarigione a una giovinetta di nome Jeanne d'Albret:

Ma mignonne,
Je vous donne
Le bon jour;
Le séjour
C'est prison.
Guérison
Recouvrez,
Puis ouvrez
Votre porte
Et qu'on sorte
Vitement,
Car Clément
Le vous mande.

Va, friande
 De ta bouche,
 Qui se couche
 En danger
 Pour manger
 Confitures;
 Si tu dures
 Trop malade,
 Couleur fade
 Tu prendras,
 Et perdras
 L'embonpoint.
 Dieu te doint
 Santé bonne,
 Ma mignonne.

Hofstadter, che con un acuto anagramma sostiene che tradurre equivale a «perdersi in un'arte» (*translation = lost in an art*), decide di cimentarsi nella traduzione del brano in inglese e chiede di fare lo stesso a parenti, amici e colleghi, precisando che requisito imprescindibile è il rispetto dei seguenti vincoli della struttura metrica: 28 versi; versi di tre sillabe; l'accento di ogni verso sull'ultima sillaba; la rima baciata di ogni distico; il passaggio dal formale *vous* all'informale *tu*; l'uguaglianza del primo e dell'ultimo verso; l'inserimento del nome del poeta a circa metà dell'opera. Il risultato finale che ottiene dopo alcuni mesi ammonta a ben 88 versioni, da quella più letterale a quella in stile rap, in stile elisabettiano, ecc. in un continuum che ricorda i noti *Exercices de style* di Queneau. Tutte versioni diverse, ma tutte più o meno accettabili, eseguite, oltre che da lui stesso, da una moltitudine di figure che spaziano da chi traduce professionalmente fino ai software informatici. La variabilità delle traduzioni, concludeva Hofstadter, è forse tra le migliori prove della sconfinata creatività della mente umana.

Dalla nascita dei Translation Studies, che segna il secondo Novecento, ad oggi si è registrato un notevole impulso nella riflessione sulla traduzione e i problemi teorici e pratici legati a questo settore di ricerca, quali l'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche, la critica delle traduzioni, la metodologia di insegnamento della traduzione e la formazione di chi traduce, hanno assunto una rilevanza senza precedenti, tanto da diventare argomento di un numero crescente di pubblicazioni internazionali (cf. Malmkjær, Windle 2011; Millán, Bartrina 2012; Baker, Saldanha 2020). Il tratto che maggiormente caratterizza il pensiero odierno è l'inquadramento della traduzione nel fenomeno più ampio della comunicazione interculturale (Bassnett 2002), che porta a prestare attenzione a fattori come la situazione dello scambio comunicativo, la personalità e il ruolo degli interlocutori, le pre-

supposizioni, le intenzioni per cui si comunica, ecc. La valorizzazione del legame tra la lingua di un popolo e la sua cultura fa maturare la visione di chi traduce come mediatore socioculturale tra l'autore del testo di partenza e il lettore di arrivo, per cui le conoscenze relative ad usi, costumi, valori, credenze e stereotipi condivise dagli appartenenti alla comunità linguistica a cui il testo è destinato diventano di fondamentale importanza. Su questa linea si muove Arcaini (1992, 16), che descrive la traduzione come un'operazione complessa, radicata nel tempo e nello spazio, che consiste nel trasferire un'unità della comunicazione - il testo - dalla cultura di partenza alla cultura di arrivo, tenendo conto dei destinatari. Altri preferiscono parlare della traduzione come «processo» (Pierini 2001, 17), ossia un'attività che implica una pluralità di operazioni diverse, condensate in due fasi principali: comprensione e interpretazione del testo di partenza e scrittura del testo di arrivo. Secondo Bassnett (2002, 18), questi due orientamenti sono riconducibili a un sistema bipolare focalizzato ad un'estremità sul prodotto e all'altra sul processo.

Parimenti impegnativo risulta il ruolo di chi traduce, che, nella sua doppia veste di ricevente e produttore, deve mediare fra lingue e culture, con un compito che comporta una responsabilità etica, oltre che scientifica, legata all'adeguamento di un testo alle esigenze dei suoi successivi fruitori (Lefevre 1975, 53). Di chi traduce si può dire che legge per sé e per gli altri (Arcaini 1992, 16). Nella fase d'interpretazione, infatti, la padronanza della lingua interagisce con la conoscenza della cultura nell'analisi sia interna al testo sia esterna, cioè relativa al contesto socio-situazionale di produzione; nella fase di riformulazione/riscrittura, invece, la padronanza di una lingua diversa interagisce con la conoscenza della cultura, così da realizzare un testo finale che non sembri semplicemente una buona replica di quello precedente, ma abbia la stessa efficacia comunicativa di un testo prodotto direttamente in quella lingua e sia conforme agli stessi criteri che ne decidono la qualità nella cultura di accoglienza (Arcaini 1991, 85-95). Attraverso interventi di compensazione linguistica e/o culturale si viene a stabilire, insomma, una equivalenza pragmatica tra testi che, pur differenti in superficie, conservano i livelli semantici e comunicativi profondi.

In quest'ottica, nella formazione di chi traduce assume un ruolo di primo piano lo sviluppo della competenza traduttiva, in quanto mezzo per realizzare un valido prodotto (il testo di arrivo) nonché obiettivo didattico. La centralità della competenza traduttiva negli attuali filoni di ricerca è stata richiamata in più occasioni: Malmkjær (2009, 122) sostiene, infatti, che «the notion of translation competence is central in translation theory as well as in pedagogical approaches to translation» e Saldanha e O'Brien (2013, 112) sottolineano che «by far the largest focus in translation process research to date [...] has been translation competence and its acquisition».

Utilizzato per descrivere l'insieme di conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti in possesso di chi traduce professionalmente e che intervengono nel caratterizzare la traduzione come attività esperta, il concetto di 'competenza' applicato alla traduzione è piuttosto recente. Se, per esempio, in sociolinguistica Hymes (1971) ha iniziato a parlare di «competenza comunicativa» già negli anni Sessanta del Novecento, il termine - con la sola eccezione di Wilss (1976) - inizia a essere impiegato in traduzione soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, anche se assume denominazioni via via sempre diverse nei vari autori, cosa che mostra l'evidente incertezza nella scelta di una terminologia univoca. Per citare solo i casi più rappresentativi, si parla di «Translation Proficiency» (Wilss 1982), «Translation Competence» (Toury 1984), «Transfer Competence» (Nord 1992), «Translator's competence» (Kusssmaul 1995), «Translation Performance» (Wilss 1998; Rothe-Neves 2007).

Occorre altresì rilevare che i vari autori che parlano di competenza traduttiva mancano tuttavia di fornirne una definizione esplicita. Le uniche eccezioni sono le seguenti, accomunate tutte dall'uso di parole-chiave come *knowledge*, *skills* e *abilities* per descrivere ciò che avviene all'interno dei processi di traduzione:

- «An interlingual supercompetence [...] based on a comprehensive knowledge of the respective SL and TL including the text-pragmatic dimension, and consists of the ability to integrate the two monolingual competencies on a higher level» (Wilss 1982, 58);
- «Knowledge and skills the translator must possess in order to carry it out» (Bell 1991, 43);
- «The ability of knowing how to translate» (Hurtado Albir 1996a, 48);
- «The underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate» (PACTE 2003, 44).

3 Un modello di competenza traduttiva

Condizione necessaria di qualunque competenza traduttiva non può che essere un'adeguata competenza linguistica; questa è però necessaria ma non sufficiente. I primi modelli di competenza traduttiva si affermano insieme alle prime definizioni sopra riportate. Gran parte di queste proposte si limita a scomporre la competenza traduttiva in sotto-elementi (cf. per es. Bell 1991; Neubert 1994; Kiraly 1995; Hurtado Albir 1996a, 1996b; Risku 1998). Tra i vari modelli proposti, quello di Bell (1991) occupa sicuramente un posto di primo piano, anche per l'indubbio ruolo di apripista svolto nel panorama teorico. Egli suggerisce che la competenza traduttiva può caratterizzarsi per tre aspetti: una competenza bilingue ideale, che

considera chi traduce un sistema idealizzato impeccabile; un sistema esperto, che poggia su una base di conoscenze e su un meccanismo di inferenza; e infine una competenza comunicativa, che comprende componenti grammaticali, sociolinguistiche, di discorso e strategiche (Bell 1991, 38-41).

Da questi primi modelli si ricava che:

- la competenza traduttiva richiede altre competenze oltre quelle linguistiche;
- include componenti diverse (conoscenze linguistiche ed extralinguistiche, capacità di documentazione, abilità nell'uso di strumenti, competenza di transfer, ecc.);
- e di diverso tipo (conoscenze, abilità, capacità, attitudini);
- esistono differenze fra traduzione diretta e inversa (cf. Hurtado Albir 2015, 258).

Successivamente si sono affermati ulteriori modelli, basati per la prima volta su sperimentazioni empiriche, dai quali emerge un concetto di competenza traduttiva intesa come conoscenza esperta che poggia su conoscenze dichiarative e procedurali. Alcuni di questi modelli vanno in direzione didattica (Kelly 2005; González Davies 2004), altri si basano sulla teoria della pertinenza (Gutt 2000), altri ancora prendono le mosse dagli studi sull'expertise (Shreve 2006; Göpferich 2009), da quelli sulla gestione della conoscenza (Risku, Dickinson, Pircher 2010) e dal punto di vista professionale e comportamentalista (Gouadec 2007). Uno dei modelli più completi, nonché il più adoperato negli studi, è quello messo a punto da PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation), un gruppo di ricerca fondato nel 1997 presso l'Universitat Autònoma di Barcellona con la precisa finalità di studiare la competenza traduttiva e la sua acquisizione (PACTE 2000, 2003; cf. anche Hurtado Albir 2017). Il modello prevede cinque sotto-competenze:

1. Una sotto-competenza bilingue: conoscenze principalmente procedurali richieste per comunicare tra due lingue;
2. Una sotto-competenza extralinguistica: conoscenze principalmente dichiarative sia implicite che esplicite riguardo il mondo in generale;
3. Una sotto-competenza sulla traduzione: conoscenze principalmente dichiarative sia implicite che esplicite riguardo la traduzione e gli aspetti della professione;
4. Una sotto-competenza strumentale: conoscenze principalmente procedurali relative all'uso delle fonti di documentazione e delle tecnologie per la traduzione;
5. Una sotto-competenza strategica: conoscenze principalmente procedurali richieste per accertarsi dell'efficienza dei processi traduttivi e per risolvere eventuali problemi.

Alle sotto-competenze appena citate si aggiungono poi le seguenti componenti psicofisiologiche: componenti cognitive come memoria, percezione, attenzione, emozione; aspetti attitudinali come curiosità intellettuale, perseveranza, rigore, spirito critico, conoscenza e fiducia nelle proprie capacità, conoscenza dei propri limiti, motivazione; meccanismi psicomotori; abilità come creatività, ragionamento logico, analisi, sintesi (PACTE 2003, 58).

Gli studi del Gruppo PACTE consentono di trarre le seguenti conclusioni:

- La competenza traduttiva è una competenza acquisita distinta dalla competenza bilingue;
- La competenza traduttiva influenza il processo traduttivo e il suo prodotto (qualità della traduzione);
- La sotto-competenza strategica è fondamentale;
- Esistono differenze relative alla direzionalità (traduzione diretta/inversa) (cf. Hurtado Albir 2015, 259).

4 L'acquisizione della competenza traduttiva

Come per la definizione stessa di 'competenza traduttiva', esistono diversi modelli che ne descrivono l'acquisizione. Se, in linea generale, la gran parte degli studiosi vede un legame indissolubile tra preparazione teorica e addestramento alla professione, tra competenza cognitiva e operativa (quest'ultima costituita da saperi dichiarativi e procedurali), non manca chi ha sostenuto l'ipotesi, oggi ritenuta poco credibile e rigettata nella sua forma estrema, di un'attitudine innata alla traduzione. Harris (1977, 1980), pioniere di questa prospettiva, ritiene che qualunque studio empirico sulla traduzione non possa che partire da quei traduttori inconsapevoli che sono i bambini bilingui, prendendo come modello di riferimento la «traduzione naturale»: si tratta di quella forma di traduzione spontanea effettuata dai bambini fin dalla tenera età in situazioni naturali e senza alcuna formazione specifica. In questo caso, la competenza traduttiva aumenterebbe automaticamente con l'evolversi nel bambino dell'abilità di uso delle due lingue (Harris, Sherwood 1978, 160).

Ma se una qualche forma di predisposizione innata alla traduzione può anche esistere, comunque essa non determinerebbe lo sviluppo automatico della competenza traduttiva, la quale deve essere invece costruita mediante l'insegnamento delle norme di traduzione condivise da un dato ambiente socioculturale e in un preciso momento storico: la bravura di chi traduce dipenderebbe dalla interiorizzazione, attraverso l'istruzione e l'esperienza, di tali norme (Toury 1995, 241-58).

A partire da tali considerazioni sulla competenza traduttiva, vari autori hanno sviluppato diversi modelli e approcci teorici che hanno in comune il duplice aspetto della decodifica del testo di partenza e

della produzione del testo nella lingua di arrivo; tra essi ricordiamo in particolare Toury (1995), Shreve (1997), Chesterman (1997) e per l'appunto PACTE (2000).

Toury (1995) inquadra la questione da un punto di vista sociologico, sostenendo che l'acquisizione delle norme, che regolano tutti i processi traduttivi, avviene durante un processo di socializzazione di chi traduce:

Socio-culturally speaking, what emerging translators thus undergo is socialization as concerns translating. During this process, parts of the normatively motivated feedback they receive are assimilated by them, modifying their basic competence and gradually becoming part of it. At every phase of its development, a native translator's 'competence' therefore represents a characteristic blend of nature and nurture, of the humanly innate, the individually assimilated and the socially determined. (Toury 1995, 250-1)

Shreve (1997) considera invece il processo di acquisizione della competenza traduttiva come un percorso compiuto dallo studente, che parte dalla «traduzione naturale» (Harris 1977) per arrivare alla cosiddetta «traduzione costruita», composita, complessa, a cui si perviene solo tramite una lunga esperienza; la traduzione professionale è definita come «a form of constructed translation that can be acquired by only undergoing certain kinds of deliberately sought out communicative experiences» (Shreve 1997, 125). Basandosi su H.L. Dreyfus e S.E. Dreyfus (1986), Chesterman (1997, 147-9) ha proposto invece un modello che identifica cinque stadi nella formazione di chi traduce (novizio, principiante avanzato, competente, abile ed esperto). Di grande interesse è infine il modello dinamico messo a punto dal Gruppo PACTE (2000, 2003), cui già sopra si faceva riferimento, che definisce l'acquisizione della competenza traduttiva come:

1. A dynamic, spiral process that, like all learning processes, evolves from novice knowledge (pre-translation competence) to expert knowledge (translation competence); it requires learning competence (learning strategies) and during the process both declarative and procedural types of knowledge are integrated, developed and restructured;
2. A process in which the development of procedural knowledge and, consequently, of the strategic sub-competence, are essential;
3. A process in which the translation competence sub-competences are developed and restructured. (PACTE 2003, 49-50)

In questo modello va messo in luce che le sotto-competenze sono in relazione tra loro e si compensano a vicenda; non si sviluppano necessariamente in parallelo; sono organizzate gerarchicamente; pre-

sentano variazioni in relazione alla direzione della traduzione (diretta o inversa), alle combinazioni di lingue, alla microlingua (legale, letterario, ecc.) e al contesto di apprendimento (formale, autodidattico, ecc.) (PACTE 2003, 50).

Nel novembre 2011, lo stesso Gruppo PACTE ha condotto un esperimento che ha visto la partecipazione di 130 studenti di traduzione e interpretariato dell'Universitat Autònoma di Barcellona (PACTE 2014, 2015). I dati analizzati mostrano che:

- La competenza traduttiva è una competenza acquisita che si evolve con il progredire dell'apprendimento;
- L'acquisizione della competenza traduttiva influenza il processo di traduzione e il suo prodotto;
- L'acquisizione della competenza traduttiva implica il passaggio da un concetto e un approccio alla traduzione di tipo statico a uno di tipo dinamico;
- In tale passaggio, il più alto grado di dinamismo corrisponde alla conoscenza procedurale;
- Quando la competenza traduttiva viene acquisita c'è un aumento dell'uso combinato di supporti interni (risorse cognitive) e di vari tipi di risorse esterne;
- Le nuove generazioni utilizzano le risorse documentarie più frequentemente e più efficacemente (cf. Hurtado Albir 2015, 260-1).

5 La visione della traduzione in glottodidattica

Nella tradizione scolastica e accademica italiana (e non solo) la traduzione ha rivestito un ruolo di secondaria importanza nel quadro generale dell'apprendimento delle lingue straniere (Titone 1986; Cook 2010) e a lungo è stata ritenuta un'operazione meramente linguistica di trasferimento di significati da una lingua in un'altra; una convinzione che ha avuto notevoli ripercussioni anche sulla messa a punto di efficaci modelli didattici per insegnare a tradurre (Vermeer 1998, 60). All'incirca fino alla metà del Novecento, o comunque finché il metodo grammaticale-traduttivo è rimasto in auge nelle nostre scuole e università, il tradurre è stato concepito esclusivamente come un esercizio di verifica delle conoscenze grammaticali, per cui la traduzione consisteva nella resa pedissequa del testo di partenza e non era affatto inclusa tra gli obiettivi didattici. Ciò non tiene tuttavia in debito conto che:

La padronanza della lingua straniera rappresenta [...] uno dei requisiti dell'abilità traduttiva, ma al tempo stesso può essere approfondita e perfezionata per mezzo della traduzione, perché nelle operazioni metalinguistiche implicate dall'attività del tradurre si esalta la funzione cognitiva della lingua straniera come strumento di definizione dell'esperienza. (Mazzotta 2008, 117)

Con l'affermarsi degli approcci comunicativi viene bandito l'uso della traduzione come mezzo di insegnamento delle lingue straniere e bisognerà attendere l'inizio del nuovo millennio perché il ruolo della traduzione nella glottodidattica cominci, seppur timidamente, a essere riconsiderato (cf. Malmkjær 1998, 2004; Cook 2010; Pym, Malmkjær, Gutiérrez-Colón Plana 2013; sulla situazione in Italia, Balboni 2007, 2010; Di Sabato 2007). Zojer sostiene che:

it is time to shift the discussion away from the theoretical level and move on to the practical one in order to discuss methods and strategies of how translation could be used to help language teachers and to benefit language learners. (2009, 42)

Cook, deciso a riportare in primo piano la traduzione, ha persino parlato esplicitamente di «Translation in Language Teaching» (TILT) come nuovo paradigma didattico, evidenziando come «being able to translate is a major component of bilingual communicative competence» (Cook 2010, XX).

6 Le ragioni a favore della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere

Nel difendere l'uso della traduzione come strumento per l'insegnamento delle lingue, Balboni indica tre pilastri concettuali ai quali ancorare la discussione:

1. La traduzione mira a produrre metacompetenza linguistica e culturale: ovvero non produce direttamente *competenza*, se non quale effetto collaterale, ma *metacompetenza*; la finalità non è quindi la competenza *d'uso* ma *sull'uso* delle due lingue coinvolte;
2. La traduzione sviluppa i processi controllati e non quelli automatici: ovvero, richiamando Krashen, i processi consapevoli legati all'apprendimento e non quelli inconsci connessi con l'acquisizione;
3. La traduzione sviluppa la capacità di scoperta induttiva di una lingua straniera: ovvero è uno strumento per apprendere autonomamente lingue tipologicamente vicine tra loro (cf. Balboni 2010, 185-7).

Una prospettiva alternativa a Balboni è quella di Di Martino (2012), che invece sostiene che la traduzione può effettivamente promuovere la competenza *d'uso* della lingua, e non solo la metacompetenza, attraverso esercizi specifici mirati allo sviluppo o al perfezionamento della competenza linguistico-comunicativa in percorsi specifica-

mente dedicati all'insegnamento e all'apprendimento della lingua. A tal proposito va sottolineato che:

Un utilizzo efficace di esercizi di traduzione nella classe di lingua ha come prerequisito la consapevolezza, da parte del docente, dei vantaggi che questa pratica apporta, perlomeno con apprendenti di livello avanzato: la traduzione va intesa come un ambiente di apprendimento sinceramente comunicativo, efficace per la promozione della competenza comunicativa in senso lato; una preziosa occasione per lo sviluppo della competenza interculturale; nonché un valido strumento per l'acquisizione della padronanza lessicale e per lo sviluppo della conoscenza della grammatica. (Di Martino 2012, 309)

La studiosa definisce «Circolo Virtuoso della Traduzione» il complesso processo educativo soggiacente: si parte da un testo (per il quale sono necessarie abilità di comprensione scritta, conoscenze grammaticali e lessicali nella L2/L1) per arrivare a creare un altro testo (per il quale sono necessarie abilità di produzione scritta, conoscenze grammaticali e lessicali nella L1/L2), entrambi calati nel mondo. Le singole abilità necessarie alla comprensione del testo in L1/L2 e alla produzione del testo in L2/L1 sono potenziate e arricchite durante il processo traduttivo, insieme alla conoscenza generale del mondo, e quindi alla cultura, implicite nella lingua dei due testi (Di Martino 2012, 310-11).

In merito alla presenza della traduzione ai livelli iniziali di studio di una lingua straniera si registra tuttavia ancora una certa cautela. Balboni (2007, 58), per esempio, ha sostenuto che «fino alla padronanza di un livello B1 la traduzione non ha senso, anzi instaura dei vizi mentali che rallentano l'acquisizione e l'uso della lingua». Di altro parere Di Martino e Di Sabato (2012), che sono favorevoli a un uso intelligente della traduzione nelle fasi iniziali di apprendimento di una lingua: dalla loro analisi di due documenti cruciali nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere - il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2002) e le *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Ministero della Pubblica Istruzione 2007) - emerge infatti una forte presenza della traduzione, in tutte le forme e a tutti i livelli, che ne conferma l'impiego in chiave glottodidattica. Lo stesso *Quadro* evidenzia come la competenza linguistico-comunicativa (cf. Mazzotta 2002) si espliciti in macro-abilità nel compiere attività linguistiche che coinvolgono la ricezione (leggere, ascoltare), la produzione (scrivere, parlare), l'interazione (attività ricettive e produttive per la costruzione di un discorso comune) e, infine, proprio la mediazione (che comprende quella orale, interpretariato, e quella scritta, la traduzione).

In classe, le modalità di realizzazione della traduzione sono molteplici e vanno dalla traduzione scritta dalla lingua straniera all'italiano alla traduzione 'all'impronta' dalla lingua straniera scritta o orale all'italiano orale, alla traduzione dall'italiano alla lingua straniera (estremamente difficile, ma utile come esperienza didattica se limitata a poche esercitazioni), alla traduzione di testi non solo verbali (canzoni, film, ecc.), alla retroversione, alla traduzione diacronica (che consiste nell'attualizzare un testo classico, come per esempio la *Divina commedia*, in italiano contemporaneo), alla traduzione da LS1 a LS2 (Balboni 2010, 190-6).

In conclusione, da quanto si è detto in precedenza emergono due diversi aspetti. Da un lato, la competenza traduttiva si acquisisce nel tempo grazie a un'intensa pratica, anche su diversi tipi di testi, e al concorso di molteplici saperi e saper fare, tra i quali riveste un ruolo particolarmente cruciale l'ampliamento delle conoscenze relative al *background* culturale della L1 e della LS. Tale competenza non può tuttavia essere lasciata maturare per via naturale, ma è necessario un intervento didattico organico: un corso universitario, per esempio, dovrebbe fornire una preparazione di base tale da sviluppare in chi dovrà tradurre l'abilità di acquisire ulteriore *expertise* attraverso la documentazione e l'elaborazione di propri strumenti professionali (Shreve 1997, 125). Dall'altro, la traduzione andrebbe rivalutata come strumento di apprendimento delle lingue straniere in quanto, come sottolinea Balboni, quando si lavora in aula con la traduzione scritta dalla LS all'italiano:

Questo tipo di traduzione focalizza l'attenzione sia sulla LS che va compresa ed interpretata, sia sulla qualità dell'italiano in cui va stesa la traduzione, contribuendo così all'educazione linguistica complessiva - perché questa è una delle grandi potenzialità della traduzione scritta: agisce contemporaneamente su entrambe le lingue, le culture e le enciclopedie di riferimento. (2010, 191)

Inoltre, essa contribuisce alla formazione della CALP, ossia di quella competenza linguistico-cognitiva sofisticata che secondo Cummins (1979) è alla base del ragionamento astratto, oltre a costituire una sfida stimolante per lo studente, soprattutto se viene inserita all'interno di attività didattiche ispirate ad un approccio per compiti (cf. Mazzotta 2014). Come sintetizza efficacemente Cook, «for most contemporary language learners, translation should be a major aim and means of language learning, and a major measure of success» (2010, XV). Su questa linea, Di Martino e Di Sabato (2015, 30) incitano a un «full theoretical re-appraisal of translation as a pedagogical tool» rimarcando due aspetti chiave:

(1) when learning a FL, reformulating input is a spontaneous process, and as such it should be encouraged in order to make the best use of all communication mechanisms; (2) encouraging the use of different languages and codes in the class, by capitalising on all the different means at their disposal, prepares the learners to communicate effectively in a society where extra-linguistic devices are increasingly more present and exploited. Teaching a FL and disregarding the potentialities offered by translation in all its possible forms is certainly counter-productive, especially in the specific case of English as an International Language: individuals of different mother tongues worldwide naturally compensate for their vocabulary gaps by resorting to reformulation and extra-linguistic devices. (2015, 30)

Nonostante i diversi studi autorevoli nazionali e internazionali analizzati in questo scritto, dobbiamo ahinoi constatare che gli effetti di una riabilitazione della traduzione nella didattica quotidiana delle lingue straniere ancora non si avvertono sufficientemente: vanno dunque ancora sostenuti da ulteriori appoggi accademici.

Bibliografia

- Arcaini, E. (1991). *Analisi linguistica e traduzione*. Bologna: Patron.
- Arcaini, E. (1992). «Modelli teorici per la traduzione», in «La traduzione, Saggi e Commenti, vol. 1», *Quaderni di Libri e Riviste d'Italia*, 28, 15-25.
- Baker, M.; Saldanha, G. (eds) (2020). *Routledge Encyclopedia Of Translation Studies*. 3rd ed. London: Routledge.
- Balboni, P.E. (2007). «Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione». Mazzotta, P.; Salmon, L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali: Riflessioni teoriche e proposte didattiche*. Torino: UTET, 49-63.
- Balboni, P.E. (2010). «La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta». De Giovanni, F.; Di Sabato, B. (a cura di), *Tradurre in pratica: riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 179-200.
- Bassnett, S. (2002). *Translation Studies*. 3rd ed. London: Routledge.
- Bell, R.T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation*. Amsterdam: Benjamins.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-9.
- Di Martino, E. (2012). «La traduzione come strumento per l'apprendimento delle lingue». Di Sabato, B.; Mazzotta, P.; Di Martino, E.; Pergola, R., *Apprendere a*

- tradurre. Tradurre per apprendere. La traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico.* Lecce: Pensa MultiMedia, 307-39.
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2012). «Il ruolo della traduzione nella didattica dell'inglese (e non solo) nella scuola primaria». Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica nell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia.* Lecce: Pensa MultiMedia, 319-60.
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2015). «Translation in SLA: A Complete Re-Appraisal». *Language in Society and Professional Domains: Linguistic and Educational Issues*, 5, 26-32.
- Di Sabato, B. (2007). «La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue». *Studi di Glottodidattica*, 1, 47-57.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* Oxford: Blackwell.
- González Davies, M. (2004). «Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations». Malmjkær, K. (ed.), *Translation as an Undergraduate Degree.* Amsterdam: Benjamins, 67-81. <https://doi.org/10.1075/btl.59.06gon>.
- Göpferich, S. (2009). «Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study TransComp». Göpferich, S.; Jakobsen, A.L.; Mees, I.M. (eds), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research.* Copenhagen: Samfundslitteratur, 12-38.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession.* Amsterdam: Benjamins.
- Gutt, E.-A. (2000). «Issues of Translation Research in the Inferential Paradigm of Communication». Olohan, M. (ed.), *Intercultural Faultlines: Research models in Translation Studies I: Textual and Cognitive Aspects.* Manchester: St. Jerome, 161-79.
- Harris, B. (1977). «The Importance of Natural Translation». *Working Papers in Bilingualism*, 12, 96-114.
- Harris, B. (1980). «How a Three-Year-Old Translates». Afendras, E.A. (ed.), *Patterns of Bilingualism.* Singapore: RELC, 370-93.
- Harris, B.; Sherwood, B. (1978). «Translating as an Innate Skill». Gerver, D.; Sinaiko, H.W. (eds), *Language Interpretation and Communication.* Boston (MA): Springer, 155-70. NATO Conference Series 6. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_15.
- Hofstadter, D.R. (1979). *Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid.* New York: Basic Books.
- Hofstadter, D.R. (1997). *Le Ton Beau de Marot: In Praise of the Music of Language.* New York: Basic Books.
- Hurtado Albir, A. (1996a). «La enseñanza de la traducción directa 'general.' Objetivos de aprendizaje y metodología». Hurtado Albir, A. (ed.), *La enseñanza de la traducción.* Castellón: Universitat Jaume I, 31-55. <https://doi.org/10.6035/estudiistraduccio.1996.3>.
- Hurtado Albir, A. (1996b). «La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción». *Sendebarr*, 7, 39-57.
- Hurtado Albir, A. (2015). «The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training». *Meta*, 60(2), 256-80. <https://doi.org/10.7202/1032857ar>.
- Hurtado Albir, A. (ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group.* Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.127>.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome.
- Kiraly, D.C. (1995). *Pathways to Translation: From Process to Pedagogy*. Kent (Ohio): Kent State University Press.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: Benjamins.
- Lefevere, A. (1975). *Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint*. Amsterdam: Van Gorcum.
- Malmkjær, K. (ed.) (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Malmkjær, K. (ed.) (2004). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam: Benjamins.
- Malmkjær, K. (2009). «What is Translation Competence?». *Revue française de linguistique appliquée*, 14, 121-34. <https://doi.org/10.3917/rfla.141.0121>.
- Malmkjær, K.; Windle, K. (eds) (2011). *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Mazzotta, P. (2002). «Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue». Mazzotta, P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino: UTET, 3-29.
- Mazzotta, P. (2007). «Riflessioni glottodidattiche sulla traduzione delle microlingue». Montella, C.; Marchesini, G. (a cura di), *I saperi del tradurre: analogie, affinità, confronti*. Milano: Franco Angeli, 133-45.
- Mazzotta, P. (2008). «Una proposta didattica per l'apprendimento della traduzione specializzata». De Giovanni, F.; Di Sabato, B. (a cura di), *Imparare ad imparare. Imparare ad insegnare*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 115-27.
- Mazzotta, P. (2014). «Lo sviluppo della competenza traduttiva attraverso l'approccio per compiti». Di Sabato, B.; Perri, A. (a cura di), *I confini della traduzione*. Padova: libreriauniversitaria.it, 115-26.
- Millán, C.; Bartrina, F. (eds) (2012). *The Routledge Handbook of Translation Studies*. London: Routledge.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Neubert, A. (1994). «Competence in Translation: A Complex Skill, How to Study and How to Teach It». Snell-Hornby, M.; Pöschhacker, F.; Kaindl, K. (eds), *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam: Benjamins, 411-20. <https://doi.org/10.1075/btl.2.48neu>.
- Nord, C. (1992). «Text Analysis in Translator Training». Dollerup, C.; Loddegaard, A. (eds), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent, and Experience*. Amsterdam: Benjamins, 39-48.
- PACTE (2000). «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project». Beeby, A.; Ensinger, D.; Presas, M. (eds), *Investigating Translation*. Amsterdam: Benjamins, 99-106. <https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac>.
- PACTE (2003). «Building a Translation Competence model». Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: Benjamins, 43-66. <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>.
- PACTE (2014). «First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation», in Muñoz Martín, R. (ed.), «Minding Translation. Con la traducción en mente», special issue 1, *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 85-115. <https://doi.org/10.6035/monti.2014.ne1.2>.

- PACTE (2015). «Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index». *Translation Spaces*, 4(1), 29-53. <https://doi.org/10.1075/ts.4.1.02bee>.
- Pierini, P. (2001). *Lo sviluppo della competenza traduttiva: Orientamenti, problemi e proposte*. Roma: Bulzoni.
- Pym, A.; Malmkjær, K.; Gutiérrez-Colón Plana, M. (2013). *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Risku, H.; Dickinson, A.; Pircher, R. (2010). «Knowledge in Translation Practice and Translation Studies: Intellectual Capital in Modern Society». Gile, D.; Hansen, G.; Pokorn, N.K. (eds), *Why Translation Studies Matters*. Amsterdam: Benjamins, 83-96. <https://doi.org/10.1075/btl.88.08ris>.
- Rothe-Neves, R. (2007). «Notes on the Concept of Translator's Competence». *Quaderns: revista de traducció*, 14, 125-38.
- Saldanha, G.; O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.
- Shreve, G.M. (1997). «Cognition and the Evolution of Translation Competence». Danks, J.H.; Shreve, G.M.; Fountain, S.B. et al. (eds), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: SAGE, 120-36.
- Shreve, G.M. (2006). «The Deliberate Practice: Translation and Expertise». *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27-42.
- Titone, R. (1986). *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia: La Scuola.
- Toury, G. (1984). «The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching». Wilss, W.; Thome, G. (eds), *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*. Tübingen: Gunter Narr, 186-95.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies – and beyond*. Amsterdam: Benjamins.
- Vermeer, H.J. (1998). «Didactics of Translation». Baker, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 60-3.
- Wilss, W. (1976). «Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation». Brislin, R.W. (ed.), *Translation*. New York: Gardner, 117-37.
- Wilss, W. (1982). *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wilss, W. (1998). «Decision Making in Translation». Baker, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 57-60.
- Zojer, H. (2009). «The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-Evaluating Translation as a Teaching Tool». Witte, A.; Harden, T.; Ramos de Oliveira Harden, A. (eds), *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang, 31-51.