

INSEGNARE A TRADURRE: SPUNTI DALL'ESPERIENZA IN AMBITO LINGUISTICO E APPORTO DELLE NUOVE TECNOLOGIE. IL JOURNAL DI UN CASO¹.

EMILIA DI MARTINO

Università Suor Orsola Benincasa – Napoli

Abstract

Questo contributo si propone di insegnare ad insegnare a tradurre operando delle riflessioni su un corso di traduzione offerto dall'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli in modalità blended. Tali riflessioni ripercorrono la genesi del corso dal punto di vista dell'autrice, coinvolta attivamente quale creatrice e valutatrice di uno dei moduli da neofita entusiasta, in una sorta di journal che si offre come punto di partenza per l'‘apprendistato’ di altri neofiti che potrebbero, attraverso l'osservazione, la sperimentazione e la successiva approssimazione delle tecniche proposte, costruirsi la loro expertise nella didattica della traduzione e nell'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito (glotto)didattico in generale.

Parole chiave: *tradurre, new technologies, journal.*

¹ Il testo qui presentato è una prima elaborazione del contributo ‘Didattica della traduzione *online*’, in uscita in Di Sabato e Mazzotta (a cura di), *Apprendere a tradurre*.

Introduzione

Lo scopo di questo contributo è quello di insegnare ad insegnare a tradurre attraverso una metodologia tradizionale che cerca, però, anche di avvalersi dell'apporto delle nuove tecnologie, operando delle riflessioni su un corso di traduzione organizzato presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli ed erogato in modalità *blended*. Tali riflessioni sono anticipate dall'esposizione di una serie di presupposti teorici dai quali ritengo che sia necessario partire per l'elaborazione di qualsiasi percorso mirante a trasmettere una competenza traduttiva. Dunque, ad una prima parte eminentemente teorica seguirà una seconda parte nella quale, nel ripercorrere la genesi del corso nelle sue varie fasi in una sorta di *journal*, di narrazione ad alta voce, cercherò di illustrare il corso suddetto allo scopo di indicare ad altri potenziali docenti le possibili strade da percorrere, le difficoltà da superare lungo il cammino e, soprattutto, gli errori da evitare.

La scelta di utilizzare il formato del *journal* per questo mio 'resoconto' è stata dettata anche dalla volontà di fornire al lettore una sorta di *loop input* (Woodward 1986), ossia un modo di rispecchiare, nella forma del testo proposto, i contenuti principali che il testo vuole formulare, nel nostro caso l'importanza della riflessione e della condivisione delle esperienze per la trasformazione della conoscenza dichiarativa, esplicita (*know what*), in conoscenza procedurale, implicita, esperta e più velocemente accessibile (*know how*). Diversamente dal diario, che è, essenzialmente, un tipo di comunicazione privata e personale, il *journal* non ha, infatti, necessariamente questa connotazione e, dunque, non esclude la possibilità che il testo sia reso accessibile anche ad altri – di qui l'ampio uso che si fa di questo strumento in ambito didattico. Una veloce ricerca *on-line* sul *Cambridge Dictionary of American English* mi restituisce, infatti, i seguenti risultati:

- Journal: a record of what you have done, or of descriptions or thoughts, written each day or frequently over a long period.
- Diary: a person's private record of events, thoughts, feelings, etc., that are written down every day, or a book where such things are recorded.

1.1 Il 'valore aggiunto' del *blended learning*?

L'espressione *blended learning* è un'etichetta abbastanza vaga, che indica 'a mixture of online and face-to-face course delivery' in cui addirittura '(i)n some situations the digital element is done offline with a CD-ROM' (Dudeny/Hockly 2007: 137), visto che il nocciolo della questione è nella combinazione di 'a face-to-face (F2F) classroom component with an appropriate use of technology', laddove '(t)he term technology covers a wide range of recent technologies', ivi incluse *Internet*, *CD-ROMs*, lavagne interattive, *chat*, *e-mail*, *VLEs* (*Virtual Learning Environments*), *blog* e *wiki* (Sharma/Barrett 2007: 7). Nella pratica didattica, infatti, il *blended learning* assume le più diverse manifestazioni: può prendere la forma di ciò che normalmente si fa nella lezione tradizionale, 'nothing new' (Claypole 2003); può essere usato come una sorta di bacheca virtuale, in cui il docente mette a disposizione della classe materiali che supportano o sostituiscono le lezioni svolte in classe o parte di esse; può divenire sinonimo di alternanza di incontri *in praesentia* e classi virtuali condotte in modo sincrono e altro ancora. Nel caso specifico del corso nel quale mi sono trovata ad operare mi è sembrato si propendesse per una forma tecnologicamente avanzata di *blended learning*, senza arrivare all'estremo delle classi a distanza sincrone: si è trattato, infatti, di una maggioranza di lezioni asincrone, poco interattive ma accompagnate da forme di partecipazione sincrona quali alcune lezioni frontali, un *forum* e una *chat*, una formula che si è rivelata, nel complesso, abbastanza efficace.

E' chiaro che, perché qualunque forma di insegnamento - dalla più tradizionale a

quella più avanzata – funzioni, è necessario che chi la mette in atto lo faccia con convinzione, per scelta e non per costrizione. È quindi necessario, quando ci si affaccia a questa modalità didattica, costringersi a riflettere sul fatto che la tecnologia costituirà in futuro (è ormai un dato di fatto) uno dei luoghi deputati all'apprendimento, accanto a quelli tradizionali di scuola e Università, se non addirittura l'accesso privilegiato alla conoscenza vista l'attuale necessità di una formazione flessibile quanto ai tempi, agli spazi e ai metodi utilizzati. Dunque, offrire un corso in modalità *blended* significa da una parte permettere agli studenti coinvolti non solo di acquisire specifiche competenze in ambito traduttivo ma anche di migliorare la loro abilità nell'uso delle nuove tecnologie – obiettivo già di per sé importante -, dall'altra rispondere pienamente ai bisogni di flessibilità dello studente attuale, spesso 'fuorisede', spesso già lavoratore, talvolta impegnato in *stage* in altre città o borse di studio all'estero, costretto a scegliere fra più lezioni in caso di accavallamento di orari o comunque in difficoltà quando posto davanti alla necessità di usufruire delle lezioni in luoghi e tempi precisi. Il primo 'valore aggiunto' da tener presente e sfruttare appieno deve dunque essere la possibilità di potenziare le abilità informatiche e quella di sollecitare la costruzione di conoscenza e competenza *anywhere, anytime*.

L'altro punto da tener presente nella creazione di un corso in modalità *blended* è la questione che, secondo alcuni, il nocciolo, il vero e proprio 'valore aggiunto' dell'operazione di *blending* è costituito dalla possibilità di offrire percorsi diversi verso l'obiettivo comune, ossia modalità alternative di accesso agli stessi contenuti che rispondano ai diversi stili di apprendimento degli utenti, in modo da garantire il raggiungimento delle competenze previste in uscita da parte della maggior parte degli studenti (possibilmente tutti). Non a caso tanti corsi offerti in modalità *blended* sono preceduti da una fase preliminare, una sorta di *awareness raising*, in cui si sollecita lo studente a riconoscere le proprie caratteristiche individuali, il proprio stile di apprendimento e, dunque, a scegliere il percorso da seguire in base a tale consapevolezza. Laddove però ci siano tempi limitati a disposizione, non sarebbe realistico pensare di poter predisporre i materiali di studio in tanti formati diversi; d'altro canto, la considerazione che, nel corso della vita, l'individuo è spesso chiamato a confrontarsi con nuove informazioni in modi e contesti che non necessariamente gli sono consoni, fa pensare che forse non sarebbe neanche educativo abituare il discente ad essere assecondato a seguire le proprie modalità e caratteristiche individuali.

Il terzo aspetto che viene spesso individuato quale 'valore aggiunto' del *blended learning* accanto al miglioramento delle competenze degli studenti e alla flessibilità dei materiali in termini di accesso è la riduzione dei costi di formazione. In un corso offerto in modalità *blended* i materiali prodotti per essere fruiti a distanza possono, infatti, con le dovute modifiche apportate in base all'esperienza fatta e al *feedback* ricevuto, essere riutilizzati a lungo e costantemente migliorati.

Una volta acquisita la consapevolezza dei risvolti positivi impliciti nell'offrire un corso a distanza, è necessario fare i conti con la specificità di tali modalità erogative: in mancanza del continuo *feedback* da parte dello studente come guida per ogni lezione, occorre pianificare il percorso con molta precisione ed attenzione e ricontrollare il materiale prodotto nelle varie fasi e nella sua veste semifinale, in modo da potersi fare un'idea dei possibili dubbi, delle possibili domande, delle possibili difficoltà dello studente e incorporarli nel materiale stesso. L'ideale sarebbe sempre, laddove possibile, chiedere ad altri docenti di visionare i materiali prodotti ed offrirsi di fare lo stesso per loro, in modo da scambiarsi preziosi pareri ed utili consigli.

Uno degli aspetti più complessi di un corso a distanza è il fatto che un tale corso – come avviene per la formazione tradizionale – funziona allorché le abilità/competenze cui si mira in ciascuna lezione rispondono ai prerequisiti degli studenti, ossia alle loro conoscenze, abilità e competenze pregresse. Di qui la necessità, in un corso *blended* – in un

cui non si ha sempre la possibilità né di effettuare analisi preliminari né di accedere al *feedback* immediato della classe –, di indicare dei chiari requisiti di accesso e di condurre continue verifiche in itinere.

Un altro dei punti critici riguarda il rapporto con il docente. La mancanza di un tale rapporto viene generalmente sopperita con foto, lettura personale e ‘partecipata’ delle lezioni da parte dei docenti, uso abbondante del vocativo ed artifici simili, ma soprattutto tramite azioni di tutoraggio che supportano la guida e la motivazione degli studenti, oltre che l'approfondimento degli argomenti di studio. Il *tutor* è una figura essenziale per limitare il *drop-out* degli studenti - che nella formazione a distanza è sensibilmente più alto rispetto alla formazione tradizionale -, una figura che agisce in tre direzioni essenziali: partecipando alle attività del gruppo attraverso *chat* e *forum*; raccogliendo e distribuendo i lavori di ciascuno; relazionandosi con gli autori delle lezioni per aiutare gli studenti nella formazione. Si tratta di un elemento essenziale per la buona riuscita del corso, di una guida preziosa per gli studenti, ma di anche un filtro nel rapporto con gli stessi, un filtro sicuramente importante per il docente in quanto allevia il suo carico di lavoro ma talvolta ‘impenetrabile’ perché non consente di farsi un’idea precisa di quanto sta avvenendo nei corsi in cui - come nel caso in esame - non è possibile accedere personalmente alla piattaforma didattica e dunque partecipare, anche solo in forma passiva, a *chat* e *forum*. Sono infatti dell’idea che, benché la messa in atto di un percorso di apprendimento a distanza sia un’impresa titanica nella quale non ci si può avventurare da soli - la realizzazione pratica delle lezioni, la creazione di strumenti per il monitoraggio delle attività degli studenti e per la collaborazione *on-line* deve necessariamente essere effettuata di concerto con personale dotato delle specifiche competenze tecniche -, sarebbe auspicabile che il docente si facesse personalmente carico non solo della progettazione dei percorsi di apprendimento ma anche della gestione della comunicazione all’interno degli stessi, proprio al fine della migliore riuscita del tutto. Anche White sembra suggerire una tale idea quando, fra i ruoli del docente nell’apprendimento a distanza, elenca:

- awareness of the importance of the development of the learner-context interface;
- preparedness to assist learners, wherever possible, in accommodating to the process of developing the interface;
- responsiveness to the particular interface each learner develops;
- flexibility in tailoring aspects of the context (e.g. learner support) to fit with the means of working developed by learners;
- willingness and ability to set up and improve conditions in the context, which are conducive to enhancing the learner-context interface;
- guiding learners in the ongoing enhancement of the interface (2003: 98-99).

Come suggeriscono Hauck/Hampel (2005) e Trentin, si tratta di un compito assai complesso:

Un tutor in rete deve [...] possedere competenze didattico/formative abbinate alla conoscenza sia delle tecnologie della comunicazione sia delle dinamiche interpersonali che questa spesso determina. Deve perciò anche essere moderatore di discussioni, facilitatore di attività di gruppo, consigliere per i corsisti, ecc. (1999: 30).

Si tratta di abilità che non si possono apprendere in modo teorico, né attraverso corsi formali in presenza (Trentin 2001) ma che è, piuttosto, auspicabile che il docente impari facendo, prendendo cioè egli stesso parte ad un corso *on-line* e sperimentandone in prima persona caratteristiche, vantaggi e problematiche.

1.2 Riflessioni sulla genesi del corso: l'approccio, ovvero gli approcci impliciti

La prima decisione da prendere nell'organizzare qualunque corso o modulo didattico riguarda la metodologia da seguire, elemento più importante, a mio parere, della stessa scelta degli argomenti da trattare e dei materiali da utilizzare.

Nel definire tale metodologia, mancando sia di precedente esperienza nell'ambito della traduzione che del tempo necessario per acquisirla in maniera approfondita, si può attingere alle proprie conoscenze nell'ambito della didattica delle lingue². Per esempio, si potrebbero prendere in considerazione, per la strutturazione del proprio percorso, le categorie individuate da Richards e Rodgers per la descrizione sistematica ed il confronto dei metodi di insegnamento della lingua straniera (2001): *approach*, *design* e *procedure*. Per questioni di spazio, mi dedicherò qui all'esame dei soli due punti iniziali, inglobando però nel secondo anche aspetti relativi alla *procedure*, ossia tecniche e attività pratiche utilizzate.

Per quanto riguarda la prima categoria proposta da Richards e Rodgers, *approach*, la descrizione che gli autori ne danno per i vari metodi è basata sulla teoria della lingua e sulla teoria dell'apprendimento che costituiscono il fondamento di ciascuno di essi.

Nel mio caso, per esempio, ci sono alcuni punti di riferimento³ che hanno influenzato, nel tempo, il mio modo di insegnare e che ho quindi tenuto presente anche nell'organizzazione del corso di traduzione che qui presento, in particolare nel *design* dello

² Immagino che chi legge abbia fatto almeno delle 'incursioni' nella teoria della traduzione attraverso la lettura dei classici 'essenziali', ma che probabilmente la sola conoscenza pratica in tale ambito, acquisita come apprendente sia a livello scolastico che accademico, sia quella della 'pedagogical translation' finalizzata ad aiutare lo studente ad acquisire o perfezionare la propria conoscenza della lingua o, nella migliore delle ipotesi, della 'vocational translation' in percorsi formativi miranti a formare traduttori professionisti (cfr Delisle 1988 come 'classico' sull'argomento). Di certo, però, tale lettore avrà sicure conoscenze di didattica della lingua, acquisite sia attivamente, attraverso uno studio diretto della disciplina seguito magari da una certa pratica di insegnamento, sia passivamente in quanto esposto a determinati metodi/approcci in qualità di studente.

³ - Il rifiuto di Chomsky (1957; 1968/1972) del comportamentismo e l'enfasi sulla natura cognitiva dell'apprendimento linguistico, accompagnata dalla ricerca delle strutture innate del linguaggio naturale, elemento distintivo dell'uomo come specie animale.

- La visione degli errori dell'apprendente come 'indispensabili', in quanto rappresentano una sorta di meccanismo che permette di imparare (Corder 1967) e l'analisi dell'interlingua (Selinker 1974).

- La *Second Language Learning Theory - SLAT* di Krashen, che sostiene che gli adulti hanno due modi diversi per sviluppare la loro competenza linguistica, l'acquisizione e l'apprendimento; l'acquisizione è un processo inconscio, "identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language", e che si verifica quando l'*input* è comprensibile, mentre l'apprendimento è un processo razionale "that results in 'knowing about' language" (1985: 1) e che dunque può essere utile soltanto ai fini di un controllo grammaticale, di un 'monitoraggio' razionale di ciò che si dice o si scrive.

- Il recupero della rilevanza di fattori esterni, ambientali e la considerazione che è la pratica ad attivare l'*automatic processing* (McLaughlin, Rossman, McLeod 1983).

- La mediazione di Schmidt (1990) nel Krashen/McLaughlin *debate*: si sottolinea la rilevanza sia dei processi consapevoli (*nurture*) che di quelli non consapevoli (*nature*), invitando gli studiosi di entrambe le appartenenze a valutare il contributo relativo di entrambi.

- L'idea di Long (1985; 1996) che un elemento cruciale nel processo di acquisizione di una lingua è il *modified input* cui gli apprendenti sono esposti, che è il risultato dell'interazione e della negoziazione del significato, laddove, invece, l'*input* comprensibile di Krashen sembra implicare una sorta di *one-way communication*.

- La considerazione di Spiro, Feltovich, Jacobson, Coulson (1991) che l'apprendimento è tanto un processo cognitivo che sociale, in cui l'apprendente ha un ruolo attivo: sono le rappresentazioni 'costruite' cimentandosi direttamente con i dati disponibili e non quelle che risultano dal lavoro di altri su tali dati che rendono l'apprendente in grado di confrontarsi con situazioni nuove e di continuare il proprio apprendimento anche in maniera indipendente.

- L'enfasi recente su fattori quali la personalità, la motivazione e lo stile cognitivo, che sembrano avere il loro peso sull'apprendimento, in quanto influenzano, da una parte, la volontà dell'apprendente di aprirsi o meno all'interazione e dunque di correre rischi e l'atteggiamento nei riguardi della lingua da apprendere e, dall'altra, le caratteristiche del docente e la sua volontà di correre rischi a sua volta, sostenendo l'apprendente nella sua costruzione della conoscenza piuttosto che comunicandogliela o, semplicemente, trasmettendogliela.

stesso sotto forma di decisioni prese sui ruoli assegnati alla docente, agli apprendenti e ai materiali didattici. Ciò anche in considerazione dei “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 due o più lingue” (Salmon 2005:43).

Quanto agli altri aspetti relativi all’approccio da adottare, quelli che cioè entrano nel *design* in forma di scelta ed organizzazione dei contenuti da trattare nel corso, è innanzitutto necessario far riferimento allo specifico organizzatore concettuale disciplinare: così come l’organizzatore concettuale della glottodidattica è cambiato nel tempo, facendo registrare un passaggio da parola a frase a testo e contesto, l’organizzatore concettuale dei *Translation Studies* si è progressivamente allargato. Se inizialmente la prospettiva è stata linguistica, nel corso degli anni '70 e '80 si è invece verificato uno spostamento di interesse dall’analisi sintattico-grammaticale allo studio dei fenomeni testuali e pragmatici: più che come manifestazioni dei rapporti tra sistemi linguistici, le traduzioni venivano guardate, in tale contesto, come testi. La ‘svolta culturale’ e lo sviluppo della scienza della traduzione come disciplina autonoma hanno poi significato un nuovo riordinamento delle priorità di analisi, e dunque un passaggio ad una prospettiva culturale, con un’enfasi sulla cultura del testo di arrivo piuttosto che sulla lingua del testo di partenza.

Tali cambiamenti di organizzatori concettuali hanno avuto, ovviamente, delle ripercussioni sulla visione del ruolo del traduttore e della traduzione, nonché sulla valutazione di quest’ultima, considerazioni, queste, anch’esse da tener ben presenti nella preparazione di un corso dedicato alla traduzione. Non sarebbe funzionale al discorso che sto portando avanti fare un resoconto degli studi sulla traduzione dai primi tentativi più sistematici (Nida 1964) al contributo seminale di Holmes (1988/2000) e agli sviluppi che ne sono derivati⁴; mi soffermerò qui piuttosto sul concetto di valutazione del testo tradotto, che ritengo particolarmente importante perché, qualunque cosa si ‘predichi’ esplicitamente agli studenti, è un dato di fatto che ciò che essi finiscono per considerare importante e degno di nota – e dunque da imparare ‘veramente’ - è, implicitamente, ciò che il docente rende oggetto di verifica e valutazione.

Nella sua rassegna di approcci alla valutazione della qualità di una traduzione, House (1997) individua, ad esempio, tre direzioni. La prima è costituita dagli *Anecdotal, Biographical and Neo-hermeneutic Approaches*, in base ai quali la qualità della traduzione dipende dall’interpretazione soggettiva del traduttore e dalle sue decisioni, basate sulle sue conoscenze linguistiche e culturali e sulla sua esperienza. In particolare, nell’approccio neoermeneutico la traduzione è vista come un atto creativo che rifugge a sistematizzazioni o generalizzazioni. Nel concentrarsi sul processo di comprensione del traduttore, gli approcci in questione non prestano sufficiente attenzione al testo di partenza, al vero e proprio processo di traduzione, al rapporto fra originale e traduzione e alle aspettative del lettore. Nella seconda categoria di approcci, definiti *Response-oriented, Behavioral Approaches to Evaluating Translations*, House inserisce Nida e il suo principio della equivalenza dinamica o funzionale, in base al quale il modo in cui i destinatari del testo di arrivo rispondono al testo tradotto deve essere equivalente al modo in cui i destinatari del testo di partenza rispondono a quest’ultimo. A tal proposito, House si chiede fino a che punto sia possibile valutare il grado di equivalenza della risposta e arriva a considerare tale principio ‘of no more value than the philologists’ and hermeneuticists’ criterion of “capturing the spirit of the original” (4). La terza categoria individuata da House è quella dei *Text-Based Approaches to Evaluating Translation*, cui appartengono quattro diversi approcci: *Literature-oriented Approaches: Descriptive Translation Studies, Post-Modernist and Deconstructionist*

⁴ La teoria della testualità di Reiss (1971/2000, 1977/1989, 1981/2000) e quella dello scopo del testo di Vermeer (1989/2000), la *polysystem theory* di Even-Zohar e Toury (1981, Even-Zohar 1990, Toury 1995a) e gli approfondimenti di Venuti sulla figura del traduttore (1995), solo per citarne alcuni.

Approaches, Functionalistic and Action and Reception-theory Related Approaches e Linguistically-oriented Approaches. E' difficile, in base ai *Literature-oriented Approaches: Descriptive Translation Studies*, in cui rientrano Even-Zohar e Toury e Bassnett e Lefevere, determinare quando un testo sia una traduzione e quali criteri si possano usare per valutare una traduzione, ma queste sono, d'altro canto, riconosciute da House, domande che, nell'ambito dei *Descriptive Translation Studies*, non ci si porrebbe mai, dal momento che la traduzione viene vista come parte del sistema linguistico e culturale di arrivo. Lo scopo dei *Post-Modernist and Deconstructionist Approaches*, in cui rientrano, ad esempio, Spivak, Venuti e Bhabha, è quello di smascherare le relazioni di potere implicite nel processo di traduzione da e in inglese. Pur riflettendo sul rapporto fra originale e traduzione e sul rapporto fra traduttore e testo tradotto, tali approcci non si interrogano su che cosa caratterizza una traduzione, rendendola diversa da altre operazioni testuali. Come Reiss e Vermeer affermano nella loro 'Skopos-theory', nei *Functionalistic and Action and Reception-theory Related Approaches*, invece, è lo scopo di una traduzione l'elemento principale, e dunque il metro di valutazione della qualità della traduzione è il modo in cui si è tenuto conto delle norme della cultura di arrivo. Tali approcci sono molto vicini ai *Response-oriented Approaches* e, per tale ragione, House rivolge ad essi le stesse critiche. Nei *Linguistically-oriented Approaches* è il testo di partenza e il significato a vari livelli l'elemento fondamentale. Tali approcci prendono in seria considerazione il rapporto fra originale e traduzione e quello fra testo e traduttore e testo e suoi destinatari. Non è chiaro, tuttavia, come si possa determinare la differenza fra traduzioni ed altre operazioni di tipo testuale. House continua, a questo punto, difendendo l'importanza del concetto di equivalenza, ormai molto sfumato negli approcci più recenti, per i quali il risultato del processo traduttivo non può neanche più definirsi una traduzione, essendo, in realtà, un diverso tipo di prodotto linguistico che intrattiene un rapporto di qualche tipo con un originale ormai messo da parte. E', ovviamente, all'equivalenza funzionale, comunicativa e pragmatica e non a quella basata sulle somiglianze formali, sintattiche e lessicali, che House fa riferimento, proponendo un modello per la valutazione della traduzione basato sullo schema utilizzato da Crystal e Davy per l'analisi di un contesto. Non è qui il caso di entrare in dettagli, né di commentare sulla posizione di House, le cui idee ho riportato solo perché mi sembrano ben riassumere la complessità della riflessione attuale nell'ambito dei *Translation Studies*, oltre che prestarsi, come dicevo sopra, a costituire un buon punto di partenza per la scelta e l'organizzazione dei contenuti di un corso di traduzione e per una riflessione sulla spinosa questione della valutazione delle competenze acquisite dagli studenti al termine del corso e del loro progresso *in itinere*. Una decisione sul tipo di verifica cui sottoporre gli studenti e sul significato da dare ai risultati di una tale verifica non può infatti prescindere dal modo in cui nel mondo della traduzione si guarda, per l'appunto, alla traduzione.

1.3 Riflessioni sulla genesi del corso: la didattica della traduzione

Fin qui ho invitato a ripercorrere alcuni punti di riferimento glottodidattici e traduttologici, ma è a questo punto opportuno farsi anche un'idea di ciò che è stato fatto e di ciò che si fa nell'ambito specifico della didattica della traduzione.

La didattica della traduzione è stata a lungo caratterizzata da un approccio prescrittivo, in base al quale l'unico detentore della competenza traduttiva è il docente, che sa come riconoscere una 'buona' traduzione ed evitare una traduzione 'sbagliata', ed è dunque una sorta di dispensatore delle risposte 'esatte':

The teacher of the course [...] passes out a text (the reason for the selection of this text is usually not explained, because it is often a literary essay that the teacher has just "found" by accident). This text is full of traps, which means that the teachers do not set out to train students in the complex and difficult art of translation, but to

ensnare them and lead them into error. The text is then prepared, either orally or in written form, for the following sessions and then the whole group goes through the text sentence by sentence, with each sentence being read by a different student. The instructor asks for alternative translation solutions, corrects the suggested versions and finally presents the sentence in its final, “correct” form (House 1980: 7-8).

Tale approccio presuppone, da parte del discente, un assorbimento passivo, per *transfer*, della competenza del docente, che Király definisce come “a repository of translation equivalents and strategies that are to be made available to the entire class when one student displays a gap in his or her knowledge by suggesting a faulty translation” (2000a: 24) e Colina (2003) paragona ad Atlante, curvo sotto il peso della responsabilità di tutto ciò che ha luogo durante le sue lezioni. L’insegnamento della traduzione è legato alla sola linguistica, ad una visione della lingua come un sistema governato da leggi ben precise che possono essere imparate attraverso l’esposizione alla conoscenza esperta del docente. Si tratta di un modello ‘grammaticale’, basato su una visione della traduzione come un processo di trasferimento di parole e frasi da una lingua all’altra.

Quanto alla didattica della traduzione al momento attuale, Varela Salinas (2007) lamenta che questa è ancora molto trascurata, sostenendo che non molto è cambiato da quando Király dichiarava che “there has [...] apparently been no attempt to apply general pedagogical principles to translation teaching. There has been little or no consideration of learning environment, learner-instructor roles, scope and appropriateness of teaching techniques, coordination of goal-oriented curricula, or evaluation of curriculum and instructor” (1995: 11).

Come fa notare Király, “transmissionist approaches to the training of translators still seem to predominate in many European training institutions” (2001: 50), laddove secondo l’approccio costruttivista che è alla base del suo pensiero “human beings have no access to objective truth, and thus individuals have no choice but to create or construct meanings and knowledge through participation in the interpersonal, inter-subjective interaction that Rorty has called the «conversation of mankind» (Rorty 1979)”.

Varela Salinas (2007) fa anche notare che una delle ragioni della confusione che ancora regna in questo ambito è che i teorici della traduzione non hanno ancora raggiunto ‘a common fixed “catalogue”’ delle abilità che compongono la competenza di traduzione, ma io che credo che difficilmente si possa arrivare ad un accordo sulla definizione di tali abilità e dunque sull’identificazione di un tale ‘catalogo’, dal momento che ogni visione della traduzione guarda ad essa come ad un diverso tipo di prodotto (cfr quanto detto sopra a proposito di House) caratterizzato da diverse finalità e dunque presuppone una diversa figura di traduttore. Vermeer (2001) sottolinea come, nonostante gli sforzi di Toury (1980, 1984, 1992) di applicare alcuni degli assunti del paradigma *target-oriented* alla didattica della traduzione (Toury 1995b), neanche i principi alla base della teoria della traduzione che riscuote il maggior numero di consensi in ambito accademico al momento attuale vengano applicati nella pratica didattica.

Pym (2003) fa un *excursus* sul concetto di competenza traduttiva, sostenendo che essa è stata vista, a partire dagli anni ’70, come un aspetto del bilinguismo; una questione di richieste del mercato; una competenza multicomponentiale, che include abilità linguistiche, culturali, tecnologiche e professionali; una sorta di ‘supercompetenza’. Egli propone invece una definizione minimalista che prenda in considerazione due sole componenti, che pertengono allo specifico campo della traduzione:

- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST);

- The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence (489).

Pym spiega che “the generation of alternative TTs necessarily depends on a series of hypotheses formulated at some level (no matter how unaware we may be of them in many cases). From this perspective, the ability to theorize is an important part of translation competence, even if this theorization never becomes explicit” (2003: 490) e sottolinea l’importanza di distinguere, come fa Király, fra *translation competence* e *translator competence*, visto che oggi la professione richiede l’appartenenza ad una serie di nuove comunità tecniche ed interculturali: la definizione che egli propone è relativa alla sola *translation competence*, ossia al contributo specifico che i traduttori portano a tali comunità. Essendo il lavoro di Pym il risultato di una riflessione su problemi effettivamente incontrati durante il suo percorso didattico (il *mismatch* fra il suo modo di concepire un corso di traduzione e quello dei suoi studenti), non c’è da sorprendersi se vi si trovano anche riflessioni di ordine pratico:

although teachers certainly have every right to give their own TTs and to assess the divergent TTs of individual students, the actual training of translators should not mirror the individualism of such assessment procedures. It is true that individual translators have to be able to generate and decide between alternatives, but it is rarely true that they have to do so entirely by themselves. In the training situation, the use of informants that is implicit in recourse to dictionaries and Internet resources is easily extended to the use of exchange students and academic specialists. In the professional context, these modes of interaction will then be extended to networks of contacts, clients and collaborators. Indeed, the prime impact of technology in this field is to extend the range of such networks, amplifying the productive moment and often obscuring the necessities of reduction. The ability to use and negotiate with a plurality of propositions and opinions is thus a growing part of translation competence. It should not be marginalized by individualist prejudice, the requirements of exams, or the presuppositions of research methodologies (2003: 493).

In una simile vena, Arango-Keeth e Koby (2003) discutono sullo scarto fra la valutazione didattica e la valutazione della qualità nell’ambito dell’industria della traduzione.

Come si evince dalle proposte di Király e di Pym e dalla ricchezza del contributo di Arango-Keeth e Koby, nonostante le critiche di Varela Salinas, forse giustificate dall’assenza di un dibattito quantitativamente significativo sulla didattica della traduzione, la qualità della discussione è elevata. Come sostiene Király, “Translator Education may be on the brink of leaving behind its wallflower existence on the periphery of Translation Studies and becoming not only a full-fledged domain of research, but also a professional pedagogical enterprise” (2005: 1098). Essa sembra, finalmente, come accennavo sopra, offrire anche interessanti spunti pratici. Alcune considerazioni, in particolare, incoraggiano ulteriormente ad estendere alcuni dei metodi e degli strumenti che da tempo si utilizzano nella didattica della lingua alla didattica della traduzione: l’attenzione di Klaudy (1996) per il *feedback* formativo anziché sommativo; la proposta di Johnson (2003) di utilizzare il *portfolio* come strumento di valutazione in quanto ottimo mezzo per promuovere la riflessione dell’apprendente; l’invito di Koby e Baer (2003) ad utilizzare la *Task-Based Instruction* in quanto metodo efficace per avvicinarsi alla pratica della traduzione perché promuove la motivazione dell’apprendente e in qualche modo riflette la modalità in cui si opera nel mondo reale; le raccomandazioni di Király a favore di un approccio *learner-centred*, la sua abitudine allo *scaffolding* e l’uso del *project work* (2000a, 2001, 2005), il

tutto legato alla considerazione che un approccio costruttivista “does indeed lend itself to the education of translators” nel suo promuovere “a more equitable distribution of authority in the classroom and higher levels of motivation and active participation. It also encourages students to assume responsibility for their own learning” (2001: 53). D’altro canto, già da tempo Király (1995) sostiene che la didattica della traduzione potrebbe beneficiare dell’esperienza e delle conoscenze acquisite nell’ambito della didattica della lingua.

Nel caso di un corso di traduzione *on-line* come quello che si presenterà nella seconda parte, oltre a documentarsi sulla situazione della didattica della traduzione in generale, è anche necessario prendere in considerazione le discussioni in atto sul contributo che le nuove tecnologie possono offrire all’insegnamento della traduzione.

Come è facilmente immaginabile, il dibattito in proposito è particolarmente vivace. Tra i tanti contributi, vado a selezionare quelli più attinenti al nostro discorso. A parte l’incoraggiamento ad insegnare ai futuri traduttori l’uso di *terminology databases*, *translation memories* e *desktop publishing software*⁵ (Király 2000b), mi sembra particolarmente importante il frequente richiamo all’uso didattico di strumenti tecnologici più generici, non specificamente mirati al traduttore, quali la *chat*; il *wiki* e il *forum*⁶ (Varela Salinas 2007). Le attività che si possono costruire intorno all’uso di tali strumenti permettono allo studente di acquisire, fra le altre cose, capacità di revisione, ma anche di valutazione della qualità del proprio lavoro e di quello degli altri. Alla convinzione che il contributo che le nuove tecnologie possono offrire sia all’insegnamento/apprendimento della traduzione che al lavoro del traduttore professionista sia significativo, fa tuttavia da contraltare, per esempio, l’invito a una certa cautela nell’attribuire un ruolo troppo importante alla tecnologia, soprattutto nei corsi di laurea di primo livello, dove sarebbe forse meglio concentrarsi sulla *translator education* (Bernardini 2004a), e dunque all’adozione, nei confronti della stessa, un approccio critico:

Students must thus be taught to *mistrust* websites, for instance, or at least to evaluate them with suspicion. On the other hand, the use of translation memories facilitates the unthinking repetition of previous TTs, such that what is lacking in such modes of work is the active production of hypotheses, which is clearly the side that our pedagogy should then emphasize. More important, the use of websites, memories and the rest imposes a massive mediation between the translator and the figure of the target reader. That technology invites us to forget that certain TTs are better than others because they are destined to achieve a certain purpose, in a certain time and place, for a certain end-user. They invite us to forget that our basic tasks involve communication between humans, and only then the manipulation of electronic mediation (Pym 2003: 494).

Dopo queste riflessioni preliminari, nella parte che segue presenterò il *journal* relativo alla mia esperienza didattica.

⁵ Ossia di *translators’ tools*, strumenti specificamente mirati a supportare il lavoro del traduttore (simile la posizione di Gouadec 2000 e 2002).

⁶ La *chat* permette a piccoli gruppi di studenti di confrontarsi sul lavoro loro assegnato dal docente, sviluppando così maggiore competenza sulle diverse fasi del processo di traduzione, anche grazie al fatto che è possibile conservare traccia delle conversazioni che hanno avuto luogo. Il *wiki* permette agli studenti, soprattutto se usato in aggiunta alla *chat*, di giungere ad una sorta di traduzione collaborativa, opzione, questa, che come abbiamo visto sopra con Pym, ben rispecchia la realtà del contesto professionale odierno. Infine, il *forum*, come la *chat*, promuove l’apprendimento collaborativo ma, diversamente da essa, essendo uno strumento asincrono, incoraggia la riflessione sulle tematiche in esame.

2.1 'tradurre dall'inglese in italiano: una morfosintassi comparata': presentazione del corso

Il percorso didattico qui presentato è uno dei corsi finanziati dalla Regione Campania agli atenei della regione nell'ambito del piano 'Promozione e valorizzazione delle Università della Campania'. Il titolo 'Metodi e tecniche digitali di traduzione nelle società dell'informazione' forse rispecchia solo parzialmente il corso come si è gradualmente strutturato, più finalizzato a rendere lo studente in grado di orientarsi nella traduzione di varie tipologie testuali che ad informarlo e farlo familiarizzare con strumenti tecnologici a supporto della traduzione⁷.

La parte di corso a me affidata è stata quella relativa alla morfosintassi comparata inglese/italiano: 16 ore di lezione *on-line* da preparare in breve tempo in modo da sottoporle ai tecnici al più presto per poterne ricevere indicazioni, consigli, ecc. I docenti sono stati forniti di una presentazione *PowerPoint* contenente informazioni precise e molto dettagliate su come sviluppare una lezione *on-line*: i formati ammessi erano quelli della video-lezione, audio-lezione, video didattico, simulazione, ipertesto e animazione. La scelta più rassicurante per un profano nel campo della didattica *on-line* è certamente quella dell'ipertesto⁸, opzione da me adottata, ma sulla quale ho presto avuto una serie di obiezioni che rispecchiano null'altro che l'atteggiamento comune della didattica più avanzata nei confronti di un approccio di tipo tradizionale, ovvero quello familiare alla gran parte dei docenti. È facile infatti cadere nella rete di produrre materiale come se si trattasse di un corso in aula, dove gli studenti possono almeno beneficiare della presenza del docente mentre, nel caso delle lezioni a distanza, bisogna rendere il materiale più 'leggero' e fruibile in autonomia, utilizzando immagini e schemi. Una scelta fortemente consigliata dai tecnici è quella dell'audio-lezione, o meglio ancora video-lezione: "Dobbiamo cercare di stimolare più sensi (in questo caso vista e udito) in modo che le

⁷ Infatti a *terminology managers*, *project management software* e *translation memories* sono state dedicate solo 12 delle complessive 150 ore di corso, che sono state organizzate in cinque moduli didattici - per un totale di 46 ore in aula e 104 *on-line* - così 'pubblicizzati':

1. Una introduzione al corso finalizzata a rendere lo studente in grado di (a) delimitare le competenze da acquisire in vista di un inserimento nella vita socio-professionale come traduttore e (b) utilizzare il portale messo a disposizione per un autoapprendimento in *e-learning* (4+8 ore *in praesentia*);
2. Una introduzione storico-metodologica finalizzata a sviluppare negli studenti, anche attraverso l'analisi traduttologica di numerosi testi, letterari e non, un senso critico della prassi traduttiva in genere e una percezione autocritica della propria competenza (Laboratorio di semantica storica: le parole dell'Europa, 8 ore; CAT - *Computer-Assisted Translation* e *translation memories*, 4 ore; Storia e teorie della traduzione, 8 ore; I procedimenti traduttivi, 8 ore; I luoghi semantici della intraducibilità, 8 ore; Tradurre economia e finanza oggi, 8 ore; La traduzione informatica, 8 ore; Storia della traduzione letteraria e ritraduzione, 4 ore, per un totale di 68 ore, di cui 28 *in praesentia*).
3. Un modulo di traduzione dal francese all'italiano finalizzato a (a) rendere lo studente in grado di tradurre varie tipologie testuali: dal testo pubblicitario al fumetto, dal testo tecnico-scientifico a quello paraletterario e (b) introdurlo alla problematica della traduzione letteraria e poetica (La trasposizione dal francese in italiano: una morfosintassi comparata, 12 ore; Genere letterario e traduzione, 4 ore; Tradurre il testo poetico (poesia, canzone), 4 ore; Tradurre la francofonia: il problema traduttivo della variazione linguistica in un romanzo, 4 ore; La traduzione giurata, 8 ore, per un totale di 32 ore, tutte *on-line*);
4. Un modulo di traduzione dall'inglese all'italiano similmente finalizzato a rendere lo studente in grado di orientarsi nella traduzione di varie tipologie testuali (Una morfosintassi comparata, 16 ore; Le lingue di specialità: strategie traduttive, 16 ore, per un totale di 32 ore, tutte *on-line*).
5. Un modulo finalizzato a saggiare le abilità di traduzione verso l'italiano acquisite dagli studenti nelle due lingue *target* (6 ore *in praesentia*).

⁸ L'ipertesto è un *medium* che "permette di comunicare attraverso il linguaggio scritto, ma senza il bisogno di organizzare i contenuti su di una linea", come avviene invece nel caso del libro (Antinucci 1998), consentendo, così, di esprimere relazioni complesse fra idee e concetti in maniera più efficace.

lezioni risultino più leggere e che gli studenti abbiano la sensazione di continuare a lavorare come in classe. Per quanto riguarda le liste o le traduzioni da stampare, tenga presente che non è possibile perché niente di ciò che è messo sul portale per gli studenti può essere scaricato.” (dall’*e-mail* degli organizzatori).

Dunque, il materiale da me preparato andava riveduto alla luce dei suggerimenti ricevuti.

La prima reazione che ho avuto alle osservazioni degli organizzatori del corso è stata quella di pensare che il bagaglio teorico che possedevo (ovvero quello presentato nella prima parte) era del tutto inutile. Come dimostrerò, invece, è su quello che si fonda l’impianto del modulo, solo che ho dovuto fare lo sforzo di calarlo in una modalità didattica a me del tutto estranea.

Per dare un’idea del materiale così come era stato da me inizialmente concepito e di ciò che è diventato una volta trasformato in audio-lezione, presento di seguito (Figg. 1 e 2) alcuni materiali, prima nella forma in cui sono stati inizialmente presentati ai tecnici e poi nella loro versione finale.

CONFRONTA E RIFLETTI (30 m.):

Metti a confronto questa battuta nelle due versioni di *Kramer contro Kramer*. Che cosa noti?

We didn’t have the Mets, but we had the Brooklyn Dodgers, we had Polo Grounds and Ebbets Field	Non avevamo i motorini, ma avevamo i monopattini, le pistole a schizzo e non a laser
--	--

Leggi cosa dicono Bovinelli e Gallini sull’adattamento della battuta (‘La traduzione dei riferimenti culturali contestuali nel doppiaggio cinematografico’ in Baccolini, Bollettieri Bosinelli, Gavioli (a cura di), *Il doppiaggio – Trasposizioni linguistiche e culturali*, CLUEB, 1994, p. 95):

“Nessuno dei nomi elencati nella versione inglese è riconoscibile ad un pubblico italiano, i ‘Mets’ e i ‘Brooklyn Dodgers’, due squadre di baseball di New York, e i campi in cui giocano rispettivamente, ‘Polo Grounds’ e ‘Ebbets Field’ non sono noti in Italia e non sono pertanto collegabili a forme di divertimento. La soluzione del traduttore, di sostituire questi nomi con altre forme di divertimento riconoscibili all’ascoltatore italiano, ci sembra senz’altro la più accettabile.”

La *cultural substitution* è una delle possibili procedure per il trattamento dei riferimenti culturali nei testi in traduzione.

In ‘The Formulation of Translation Strategies for Cultural References’ (in Hoffmann (ed.), *Language, Culture and Communication in Contemporary Europe*, Multilingual Matters, 1996, pp. 132-151), Jean-Pierre Mailhac individua nove strategie: *cultural borrowing*, *literal translation*, *definition*, *cultural substitution*, *lexical creation*, *deliberate omission*, *compensation*, *combination of procedures* e *footnote*.

Individua le strategie utilizzate in ciascuno dei testi/enunciati che seguono:

Sue Townsend, *The Secret Diary of Adrian Mole Aged 13 ¾*, Penguin Books, 1982.

We walked to Sainsbury’s	On a été faire des courses chez Sainsbury
--------------------------	---

È un esempio di *compensation*.

Jean-Pierre Mailhac, ‘The Formulation of Translation Strategies for Cultural References’:

“What *faire des courses* does is compensate for the unavailability of adequate shared cultural information by providing a clue to the target reader.

Compensation is probably the best concept to account for the way in which certain cultural *faux amis* have to be rendered. Thus the term *Europe*, in British English, does not usually correspond to *l'Europe* but to *le reste de l'Europe*, since, in most cases, it tends to exclude the British Isles. In a similar vein, the French will use the word *anglais* loosely with the meaning of *British*, and sometimes the English can be guilty of the same sort of improper use with the term *English*, which may call for a rectification when translating.”

Eduardo De Filippo, *Sabato, domenica e lunedì*, Einaudi, 1966.

Saturday, Sunday, Monday, Trad. inglese di Keith Waterhouse, e Willis Hall, Heinemann, 1974.

La buonanima di mia madre diceva che per fare il ragu ci voleva la pazienza di Giobbe.	My mother would have told you how to make <i>ragu</i> , she used to say ‘To make <i>ragu</i> takes patience.’
--	---

Deliberate omission del termine *buonanima* e del complemento di specificazione ‘*di Giobbe*’.
Cultural borrowing del termine *ragù*.

Sempre da De Filippo:

[...] mammà tutta contenta l’invitava; e quando se ne andavano dicevano: <aveva ragione vostro marito>. E si facevano le croci.	Mama would ask him to bring his friends and their wives round to Sunday dinner. Afterwards they would say: ‘He’s right, your husband. The ragu’s wonderful’. And, as they went out, they would cross themselves.
---	--

Literal translation di ‘E si facevano le croci’.

Sue Townsend, *The Secret Diary of Adrian Mole*

the Mills and Boon rack	le rayon des romans d’amour
-------------------------	-----------------------------

Esempio di *definition*.

Sempre da Townsend:

Fish and chips	Poisson-frites
----------------	----------------

Esempio di *lexical creation*.

RIFLETTI E TRADUCI (60 m.):

Leggi velocemente questo testo. A quale tipologia testuale appartiene? Qual è lo scopo? A che tipo pubblico di rivolge?

Melissa Nathan, *The Learning Curve*. Arrow Books, 2006.

She parked in the school car park, and just as she was about to give herself a once-over in the rear-view mirror, she got a text from Ally. She smiled and wondered if Ally might actually be in the staffroom already.

Morning! R U up yet?

She texted back that she was already in the car park and got another text immediately.

Swot. Put the kettle on.

She tutted.

A quick glance in the rear-view mirror, a final flick of mascara, and she was ready. (It was always worth giving the final version a once-over before handing it in, as she often told her pupils.) She allowed herself the faintest glimmer of a smile when she saw Rob’s car in the

nearest space to the school building. She tidied her *boudoir*, picked up her briefcase, and climbed out, shutting the door behind her. And then, silence.


Rileggi il testo. Quali elementi culturali potrebbero crearti dei problemi nella traduzione? Come potresti risolverli?

Tenendo presenti le strategie traduttive identificate da Mailhac, lo scopo del testo e il tipo di pubblico a cui esso potrebbe essere indirizzato nella lingua di arrivo, traduci. Nell'analizzare genere, scopo e pubblico del testo e nel tradurre quest'ultimo, prendi nota dei tuoi processi mentali, di ciò che fai materialmente (ad es. consultare il dizionario monolingue, inglese/italiano, dei sinonimi, ecc.; fare una ricerca in *Internet*, ...) e delle decisioni che sei costretto a prendere, come se stessi pensando ad alta voce.

Successivamente, trasforma le tue note in una sorta di *journal* del processo di traduzione.

Commenta la tua traduzione giustificando le tue scelte ed invia in lettura.

Fig. 1- Materiale inizialmente inviato ai tecnici.

<p>riferimenti culturali</p> <p>indice e mappa logica</p> 	<p>In questa lezione ci occuperemo dei riferimenti culturali in traduzione. Prenderemo in considerazione le principali strategie utilizzate dai traduttori per il trattamento degli stessi e ti sarà chiesto di riconoscerne alcune in estratti che ti saranno proposti.</p>
<p>riferimenti culturali</p> <p>obiettivo</p> <p>riconoscere le principali strategie per il trattamento dei riferimenti culturali in traduzione</p>	<p>Al termine della lezione sarai in grado di riconoscere le principali strategie per il trattamento dei riferimenti culturali in traduzione.</p>

<p>riferimenti culturali</p> <p>definizioni</p> <p><i>translation is a kind of activity which inevitably involves at least two languages and two cultural traditions</i></p> <p><small>G. Toury (1978./2000), "The Nature and Role of Norms in Translation." In Venuti, L. <i>The Translation Studies Reader</i>. London: Routledge.</small></p> <p><i>differences between cultures may cause more severe complications for the translator than do differences in language structure</i></p> <p><small>E. Nida (1964/2000), "Principles of Correspondence." In Venuti, L. <i>The Translation Studies Reader</i>. London: Routledge.</small></p>	<p>Iniziamo questa lezione con una citazione di Toury, che così definisce la traduzione.....</p> <p>Fra le insidie di un testo, in particolare letterario ma non solo letterario, che si possono presentare al traduttore, quelle più complesse, ma anche più stimolanti, sono quelle poste dagli elementi cosiddetti <i>culture-bound</i>, specifici di una determinata cultura sia a livello extralinguistico (tradizioni, topografia, flora e fauna, istituzioni sociali ecc.) che intralinguistico (usi particolari della lingua: giochi di parole, <i>idioms</i>, proverbi ecc.). Nelle prime lezioni abbiamo esaminato alcuni dei problemi legati alle caratteristiche intralinguistiche dei testi in traduzione (cfr la lezione sugli <i>idioms</i> e quella sui proverbi). Ci soffermeremo ora soprattutto su questioni extralinguistiche, per risolvere le quali il traduttore dovrà possedere un'ottima conoscenza sia della cultura della lingua di partenza, sia di quella della lingua d'arrivo. Nida osserva, infatti, che.....</p>
<p>riferimenti culturali</p> <p>lingua e cultura</p> <p><i>no language can exist unless it is steeped in the context of culture; and no culture can exist which does not have at its centre, the structure of natural language</i></p> <p><small>J. U. Lotman (1978), "On the Semiotic Mechanism of Culture," <i>New Literary History</i>, pp. 211-32</small></p> <p><i>the heart within the body of culture</i></p> <p><small>S. Bassnett (1991), <i>Translation Studies</i>. London: Routledge</small></p>	<p>Lotman sostiene che....</p> <p>E Susan Bassnett sottolinea l'importanza di questa doppia considerazione quando si traduce, sostenendo che la lingua è 'the heart within the body of culture' e che la sopravvivenza dei due aspetti è interdipendente.</p> <p>Dunque, lingua e cultura sono strettamente legate ed entrambi gli aspetti devono essere considerati quando si traduce.</p>
<p>riferimenti culturali</p> <p>il destinatario</p> <p><i>attributes knowledge of certain facts, memory of certain experiences ... plus certain opinions, preferences and prejudices and a certain level of linguistic competence</i></p> <p><small>M. Coulthard (1992) "Linguistic Constraints on Translation." In <i>Studies in Translation / Estudos da Tradução, Ilha do Desterro</i>, 28. Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 9-23</small></p>	<p>La prima domanda che ci si dovrebbe porre quando ci si appresta a fare una traduzione è a chi era destinato il testo originale e se questo pubblico corrisponde al lettore potenziale del Testo di Arrivo.</p> <p>Bisogna dunque distinguere due tipi di lettore ideale: il lettore ideale del Testo di Partenza e il lettore ideale del Testo di Arrivo.</p> <p>Coulthard sottolinea l'importanza di definire il lettore ideale cui l'autore attribuisce</p> <p>Nel considerare questi aspetti, non va dimenticato il senso di appartenenza dell'autore ad uno specifico gruppo socio-culturale.</p>

riferimenti culturali

il testo di arrivo

the translator's first and major difficulty ... is the construction of a new ideal reader who, even if he has the same academic, professional and intellectual level as the original reader, will have significantly different textual expectations and cultural knowledge

Coulthard 1992

Una volta stabilito il lettore ideale del TP, bisogna considerare il testo di arrivo. Come dice Coulthard, ...

Sebbene alcuni elementi possano essere istintivamente trasposti dal lettore del TA, che li avvicina alla sua esperienza, molti potrebbero rappresentare un vero ostacolo alla comprensione. Bisognerà dunque fare molta attenzione. In certi casi, la perdita del riferimento culturale del TP sarà inevitabile. In altri, delle aggiunte saranno necessarie. L'equivalenza formale non è un obiettivo possibile da raggiungere. Tuttavia, si dovrà anche cercare di preservare il più possibile lo scopo originario del testo, e dunque evitare una completa equivalenza dinamica, ossia un'equivalenza che mira alla sola comprensione da parte del lettore del contenuto del testo di partenza, ignorando la sua riproduzione formale. Quando anche fosse possibile creare un testo che produca la stessa reazione, nel pubblico di arrivo, del testo di partenza, si avrebbe un testo marcatamente accettabile per la cultura che lo riceve e non adeguato all'originale: l'approccio *response-oriented* di Nida, in base al quale una traduzione è di buona qualità quando chi la legge vi reagisce in modo analogo a come ha reagito il lettore dell'originale, implica una scelta ideologica ben precisa, che è quella di adattare il testo al lettore, e non di dare al lettore gli strumenti per avvicinarsi al testo più simile possibile a com'era nell'originale.

L'ideale sarà cercare di tener presenti entrambe le istanze in ogni momento e, quando si rinuncia ora all'una ora all'altra, farlo per una ben meditata decisione.

riferimenti culturali

esempio di cultural substitution

We didn't have the Mets, but we had the Brooklyn Dodgers, we had Polo Grounds and Ebbets Field

Non avevamo i motorini, ma avevamo i monopattini, le pistole a schizzo e non a laser

Ma passiamo a qualche esempio.

Metti a confronto questa battuta nelle due versioni del film 'Kramer contro Kramer'. Che cosa noti?

I nomi *Mets* e *Brooklyn Dodgers*, che sono quelli di due squadre di *baseball* non necessariamente note al pubblico italiano, e quelli *Polo Grounds* e *Ebbets Field*, che sono i rispettivi campi delle due squadre di *baseball*, vengono sostituiti addirittura con tipi diversi di attività che si potrebbero svolgere nel tempo libero, con l'andare in motorino o sul monopattino, e con il giocare con le pistole a schizzo o a *laser*.

	<p>Si tratta di un esempio di cultural substitution. La <i>cultural substitution</i> è una delle possibili procedure per il trattamento dei riferimenti culturali nei testi in traduzione. Chiaramente, c'è una perdita nella traduzione, un allontanamento dal testo originario.</p>
<p>riferimenti culturali</p> <p>le nove strategie di traduzione di Mailhac</p> <ul style="list-style-type: none"> - cultural borrowing - literal translation - definition - cultural substitution - lexical creation - deliberate omission - compensation - combination of procedures - footnote 	<p>Abbiamo appena parlato di <i>cultural substitution</i> come possibile strategia per il trattamento dei riferimenti culturali in traduzione. In <i>The Formulation of Translation Strategies for Cultural References</i> (1996), (in C. Hoffmann (ed) <i>Language, Culture and Communication in Contemporary Europe</i>, Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters, 132-151), Jean-Pierre Mailhac individua nove strategie: <i>cultural borrowing</i>, <i>literal translation</i>, <i>definition</i>, <i>cultural substitution</i>, <i>lexical creation</i>, <i>deliberate omission</i>, <i>compensation</i>, <i>combination of procedures</i> e <i>footnote</i>. Prendine nota e cerca di identificarle nei testi che ti propongo in traduzione. Hai due minuti.</p>
<p>riferimenti culturali</p> <p>lavoriamo insieme...</p> <p>We walked to Sainsbury's <small>Sue Townsend, <i>The Secret Diary of Adrian Mole</i></small></p> <p>On a été faire des courses chez Sainsbury</p>	<p>Quale delle nove strategie identificate da Mailhac credi sia stata utilizzata in questa traduzione?</p> <p>(Dopo 30 secondi)</p> <p>Si tratta di una compensation. Ti leggo l'osservazione di Mailhac al riguardo. Jean-Pierre Mailhac, <i>The Formulation of Translation Strategies for Cultural References</i>. What <i>faire des courses</i> does is compensate for the unavailability of adequate shared cultural information by providing a clue to the target reader.</p> <p>Compensation is probably the best concept to account for the way in which certain cultural <i>faux amis</i> have to be rendered. Thus the term <i>Europe</i>, in British English, does not usually correspond to <i>l'Europe</i> but to <i>le reste de l'Europe</i>, since, in most cases, it tends to exclude the British Isles. In a similar vein, the French will use the word <i>anglais</i> loosely with the meaning of <i>British</i>, and sometimes the English can be guilty of the same sort of improper use with the term <i>English</i>, which may call for a rectification when translating.</p>

<p>riferimenti culturali</p> <p>...quali strategie?</p> <p>La buonanima di mia madre diceva che per fare il ragu' ci voleva la pazienza di Giobbe <small>Eduardo De Filippo, Sabato, domenica, lunedì. Trad. Inglese di Keith Waterhouse, e Willis Hall, Heinemann, 1974</small></p> <p>My mother would have told you how to make ragu, she used to say 'To make ragu takes patience</p>	<p>In questa citazione, invece, quale strategia o quali strategie vengono utilizzate? (Dopo 30 secondi) C'è una <i>deliberate omission</i> del termine <i>buonanima</i>, problematico da rendere, e un <i>cultural borrowing</i> del termine <i>ragu'</i>.</p>
<p>riferimenti culturali</p> <p>esercitiamoci</p> <p>mammà tutta contenta l'invitava; e quando se ne andavano dicevano: <aveva ragione vostro marito>. E si facevano le croci.</p> <p>Mama would ask him to bring his friends and their wives round to Sunday dinner. Afterwards they would say: 'He's right, your husband. The ragu's wonderful'. And, as they went out, they would cross themselves.</p>	<p>Ora guarda questa citazione, sempre da De Filippo..... Che strategia viene utilizzata nella traduzione di 'E si facevano le croci'? (Dopo 30 secondi): si tratta di una <i>literal translation</i>.</p>

Fig. 2 – Materiale rivisto secondo le indicazioni dei tecnici. Nella colonna di sinistra si presentano le *slides* accompagnate, nella colonna di destra, dalla trascrizione dell'audio


2.2 Il design: ruoli del docente, ruoli dell'apprendente. Valutazione in itinere e finale

Nel disegnare il modulo di cui sto qui discutendo non ho potuto non tener conto dell'orientamento attuale della didattica che, come ho accennato nella prima parte, è chiaramente indirizzato verso un insegnamento finalizzato all'autonomia dell'apprendente, ossia allo sviluppo della capacità di quest'ultimo di autogestire il proprio apprendimento. Come dare tale caratteristica a delle lezioni offerte *on-line*, in modalità asincrona?

Innanzitutto, l'autonomia dello studente deve diventare l'obiettivo principale del percorso di apprendimento; tale obiettivo può essere realizzato tramite una strategia di insegnamento che enfatizzi la centralità dell'apprendente, alternando 'porzioni' di teoria, necessarie per l'acquisizione di conoscenza – senza la quale non è possibile sviluppare competenza né autonomia (si veda, ad es., a tal proposito, anche l'invito di Calzada Pérez 2005 ad esporre gli studenti a quante più teorie della traduzione è possibile al fine di renderli flessibili ed aperti al nuovo e al diverso) –, ad attività pratiche (per l'organizzazione delle quali è bene utilizzare sempre testi autentici, con cui gli studenti potrebbero effettivamente confrontarsi nella vita di tutti i giorni), ovvero sollecitando l'apprendente a lavorare in prima persona, confrontandosi con piccole situazioni problematiche nel corso delle quali sia necessario prendere delle decisioni e fare buon uso delle risorse a sua disposizione (dizionari, *Internet*, ecc.), e a controllare il proprio progresso. Sarebbe auspicabile, come accennavo sopra, anche rendere gli apprendenti maggiormente consapevoli delle proprie modalità di apprendimento, ma questo richiederebbe una dilatazione dei tempi, che spesso non è consentita⁹.

⁹ È prassi, nei corsi *on-line*, calcolare trenta minuti di tempo studente per ogni ora di lezione.

Un corso a distanza impedisce certo la realizzazione di qualche idea, ma in molti altri casi si presta al raggiungimento di altre finalità secondo modalità esportabili anche nella didattica di tipo tradizionale: per esempio, la ‘necessità’ di esplicitare all’apprendente l’obiettivo di ogni lezione e di verificarne il raggiungimento al termine della lezione stessa (ci veniva richiesto dai tecnici), obbliga il docente a tenere sempre presente lo studente e lo studente a riflettere, all’inizio di ogni lezione, su quanto sta per imparare; durante la lezione, sul senso di ciò che sta facendo; al termine della lezione, sul progresso fatto. Per dare un’ulteriore idea di come sono strutturati visivamente e in forma audio i lavori prodotti per un corso *on-line*, fornisco in Fig. 3 le *slides* iniziali e finali di due lezioni, accompagnate dalla trascrizione dell’audio.

<p>sayings</p> <p>obiettivo</p> <p>riconoscere alcuni proverbi comuni in lingua inglese/acquisire consapevolezza del funzionamento</p>	<p>INDICE E MAPPA</p> <p>In questa lezione ci occuperemo di quegli elementi di una lingua che risultano particolarmente problematici quando si va ad operare una traduzione.</p> <p>Ci soffermeremo, in particolare, su proverbi e similitudini. Dopo una breve introduzione teorica, ti sarà chiesto di riflettere su alcuni proverbi/similitudini inglesi e sui loro equivalenti italiani. Potrai poi eseguire un’attività per consolidare quanto svolto. In tale fase, avrai bisogno di carta, penna e di un dizionario bilingue.</p> <p>Infine, ti sarà indicato un sito Internet dove poter ulteriormente ampliare le tue conoscenze sulla tematica.</p> <p>OBIETTIVO</p> <p>Alla fine della lezione sarai in grado di riconoscere alcune fra le similitudini ed i proverbi più comuni in lingua inglese e avrai maggiore consapevolezza del funzionamento di quest’ultima forma linguistica.</p>
<p>il testo pubblicitario</p> <p>indice e mappa logica</p>  <pre> graph TD TP([testo pubblicitario]) --> DS[definizione e strumenti] DS --> E[esempi] E --> A[attività] </pre>	<p>INDICE E MAPPA</p> <p>In questa lezione ci occuperemo della traduzione del testo pubblicitario.</p> <p>Come nelle lezioni precedenti, ci sarà un’introduzione teorica nel corso della quale ti saranno fornite delle definizioni, degli strumenti per tradurre e degli esempi, dopodichè ti sarà chiesto di lavorare in prima persona.</p> <p>OBIETTIVO</p> <p>Alla fine della lezione, sarai in grado di confrontarti con un testo pubblicitario.</p>

sayings	il testo pubblicitario
<p>Rispondi:</p> <p>L'uso dei proverbi è legato più ad esigenze di rapidità che non a ricchezza comunicativa.</p> <p>VERO FALSO</p>	<p>Rispondi:</p> <p>L'obiettivo della traduzione professionale di un testo pubblicitario è quello di riprodurre gli effetti del TP sul pubblico del TA.</p> <p>VERO FALSO</p>

Fig. 3 - *Slides* iniziali (la trascrizione dell'audio è nella colonna di destra) e *slides* finali di una lezione sui proverbi e di una sul testo pubblicitario

Come ho sopra accennato, una strategia da utilizzare per enfatizzare la centralità dell'apprendente è quella di sollecitare lo studente a lavorare in prima persona, attraverso un'attività di pratica guidata oppure attraverso il confronto con piccole situazioni problematiche nel corso delle quali è necessario fare buon uso delle risorse a disposizione e prendere delle decisioni in tempi molto limitati – come spesso avviene in ambito professionale -, vere e proprie traduzioni di testi o porzioni di testo appartenenti alle varie tipologie considerate. Ne fornisco un esempio in Fig. 4:

tradurre un testo narrativo 2	
<p>leggi e analizza il testo</p> <p>When I first entered heaven I thought everyone saw what I saw. That in everyone's heaven there were soccer goalposts in the distance and lumbering women throwing shot put and javelin. That all the buildings were like suburban northeast high schools built in the 1960s. Large, squat buildings spread out on dimly landscaped sandy lots, with overhangs and open spaces to make them feel modern. My favorite part was how the colored blocks were turquoise and orange, just like the blocks in Fairfax High. Sometimes, on Earth, I had made my father drive me by Fairfax High so I could imagine myself there.</p> <p><small>Alice Sebold, <i>The Lovely Bones</i>. Little, Brown and Company, 2002.</small></p>	<p>Leggi il seguente estratto.....</p> <p>Lo sguardo è interno o esterno al testo, il narratore è cioè omodiegetico o eterodiegetico? (Dopo 15 secondi) Si tratta dello sguardo interno di un narratore omodiegetico, come avrai potuto notare dalla presenza del pronome 'I' fin dal primo rigo.</p> <p>Quanti personaggi compaiono nel brano? (Dopo 15 secondi) Oltre all' 'I' prima citato, ci sono le 'lumbering women' del terzo e quarto rigo. C'è infine, il 'my father' del penultimo rigo.</p> <p>Ora pensiamo al tempo verbale dominante nel testo. Che tempo verbale è dominante? (Dopo 15 secondi): Il tempo dominante è il passato. In italiano utilizzeresti lo stesso tempo verbale oppure una varietà di tempi? (Dopo 15 secondi): Si dovrebbero utilizzare una varietà di tempi.</p> <p>Ora prova a tradurre il brano senza utilizzare il dizionario. Hai a disposizione 7 minuti. (Dopo 7 minuti) Ora cerca nel dizionario le parole/espressioni che non ti sono chiare. Hai 3 minuti per farlo. (Dopo 3 minuti) Rileggi ora il tuo testo senza far riferimento al brano originale. Ti pare che funzioni come testo indipendente? Ricorda la citazione di Bonfantini nella lezione 3: 'Credo</p>

	<p>che nella traduzione di un romanzo si debba perseguire un effetto di scorrevolezza e di spontaneità. Quindi di “riscrittura”.’ Hai 2 minuti per rivedere il brano alla luce di tale suggerimento.</p> <p>(Dopo 2 minuti) Ora prova a confrontare il tuo testo con la mia traduzione, che ti propongo nella prossima <i>slide</i>.</p>
<p>tradurre un testo narrativo 2</p> <p>confronta la traduzione</p> <p>Quando ho varcato per la prima volta la soglia del Paradiso, credevo che tutti vedessero quello che io vedevo. Che nel Paradiso di tutti ci fossero porte di calcio in lontananza e donnaioli che lanciavano pesi e giavellotti. Che tutti gli edifici somigliassero a scuole suburbane del nord-est costruite negli anni '60: edifici grossi, tozzi che si stendevano lungo aree sabbiose, desolate, con tetti sporgenti e spazi aperti che avrebbero dovuto dargli un aspetto moderno. La mia parte preferita erano i mattoni colorati: arancio e turchese come i mattoni di Fairfax High. A volte, sulla Terra, avevo chiesto a mio padre di passare accanto a Fairfax High, in auto, per poterli immaginare.</p>	<p>Ti leggo la mia traduzione.</p> <p>Ora confrontala alla tua. In quali punti miglioreresti la mia traduzione, alla luce della tua traduzione? Hai due minuti per trarre le tue considerazioni.</p> <p>(Dopo 2 minuti)</p>
<p>tradurre un testo narrativo 2</p> <p>alcune difficoltà: shot put</p>  <p>Shot put</p>	<p>Le difficoltà che potresti aver incontrato nella traduzione sono, innanzitutto, la resa di <i>shot put</i>, termine che non è, per es., nel mio dizionario. E' chiaro, anche senza conoscere il termine, che si tratta di un'attività sportiva, visto il contesto (si parla <i>goalposts</i>, <i>javelin</i>). In particolare, si capisce, dal fatto che viene praticata da donne di una certa stazza che praticano anche il lancio del giavellotto, che si tratta di un esercizio simile a questo, con qualcosa che viene lanciato. Ma dovendo produrre una versione scritta del brano queste indicazioni non possono bastare: è necessario trovare l'esatto equivalente. Una veloce ricerca in <i>Internet</i> produce questi risultati (tratti, per la precisione, da <i>Wikipedia</i>): 'The shot put is an athletics (track and field) event involving "putting" (throwing in a pushing motion) a heavy metal ball (called the shot) as far as possible'. Questo conferma l'ipotesi iniziale, ma ancora non basta per il nostro lavoro. Altri siti offrono simili definizioni dello <i>sport</i>, ma ovviamente non sono sufficienti. Una ricerca su <i>Google</i>, alla voce immagini, offre immagini a volontà dello <i>sport</i> in questione, il che potrebbe risolvere il problema per chi ha una qualche esperienza di <i>sport</i>. Ma che cosa fa il povero traduttore che non è esperto di atletica e di <i>sport</i> olimpici e dunque non sa riconoscere lo <i>sport</i> in questione dall'immagine? Tornando sulla pagina di <i>Wikipedia</i> ci si rende conto che,</p>

	<p>fra i campioni di tale <i>sport</i> c'è un italiano, Alessandro Andrei. Una veloce ricerca in <i>Internet</i> porta, stavolta, finalmente al nome dello <i>sport</i> in italiano: è il lancio del peso.</p>
<p>tradurre un testo narrativo 2</p> <p>alcune difficoltà: fairfax high</p> <p>Fairfax High</p> 	<p>L'altra difficoltà è costituita da <i>Fairfax High</i>. Di che cosa si tratta? Di un'area? Di un posto preciso? <i>High</i> dovrebbe suggerire al traduttore esperto l'idea di un posto preciso, di un edificio, 'a tall office building' o 'a tall building of some kind'. Il termine <i>High</i> potrebbe poi, unitamente al precedente riferimento a 'suburban northeast high schools built in the 1960s' anche suggerire l'idea giusta, ossia quella di una <i>High School</i>, la scuola che la protagonista del romanzo avrebbe frequentato se non fosse morta. Anche in questo caso, comunque, <i>Internet</i> avrebbe potuto essere d'aiuto: esiste una famosa <i>Fairfax High School</i> in California, frequentata, fra l'altro, in passato, anche da un componente dei <i>Red Hot Chili Pepper</i>.</p> <p>Ma guardiamo la parte della mia traduzione che più si discosta dall'originale.</p>
<p>tradurre un testo narrativo 2</p> <p>confronto</p> <p>large, squat buildings spread out on dismally landscaped sandy lots, with overhangs and open spaces to make them feel modern</p> <p>edifici grossi, tozzi che si stendevano lungo aree sabbiose, desolate, con tetti sporgenti e spazi aperti che avrebbero dovuto dargli un aspetto moderno</p>	<p>La parte della mia traduzione che più si discosta dall'originale è quella che vedi in <i>slide</i>. L'originale recita Io invece ho tradotto Noterai che, in particolare, ho preferito contenere 'dismally landscaped' nel solo 'desolate' per alleggerire la lettura. Come hai reso tu questa parte? Credi che la tua traduzione funzioni meglio della mia?</p> <p>Infine, il 'to make them feel modern' diventa nella mia traduzione 'che avrebbero dovuto dargli un aspetto moderno'. Sei d'accordo con questa scelta?</p>

Fig. 4 - Estratti da una lezione sul testo narrat

Come si può forse notare da queste diapositive, pur essendo costretti talvolta, dalla modalità di erogazione del corso, ad offrire allo studente delle traduzioni preconfezionate come *feedback*, è auspicabile cercare di tenere sempre bene a mente che non esiste una traduzione perfetta o ideale, ma che piuttosto è compito del docente spingere lo studente a rendersi conto che, per ogni testo da tradurre, esiste una serie di possibili alternative.

Per quanto riguarda poi le parti esercitative, non è detto che queste complementino sempre le lezioni a distanza¹⁰, tuttavia ritengo siano utili al fine di instaurare un rapporto con l'apprendente e di dare allo stesso la misura del suo specifico progresso in termini di abilità di traduzione. Gli 'errori' dello studente vanno sempre considerati sintomo di una competenza che si va creando, il che significa, a parer mio, anche spingere lo studente a


¹⁰ Nel caso del corso in oggetto ci era stato detto che, per ogni 4 ore di lezione-studente, una poteva corrispondere a degli esercizi, ma pochi docenti hanno optato per tale soluzione.

vedere l'errore solo come l'impossibilità di risolvere un determinato problema in un certo momento.

Un'altra cosa da inculcare sempre nello studente è l'importanza di tener presente lo scopo di una traduzione ed il pubblico a cui essa si indirizza. Chi nella vita traduce un testo per il piacere di farlo? Si traduce sempre per uno scopo, anche quando non si traduce per professione. Porto spesso ai miei studenti l'esempio di un amico che ti chiede di tradurre una canzone. Dico loro che, per produrre un buon lavoro, non basta sapere a chi è indirizzata la traduzione. Occorre anche chiedersi perché chi ti invita a tradurre ti chiede di farlo: perché è curioso di sapere il significato di una canzone dopo averne visto il video ad *MTV*? In tal caso, quante volte siamo costretti a dare un senso a una canzone che senso non ha? Oppure perché ha una passione per quel cantante e vuole capire esattamente cosa dice per entrare nei suoi pensieri, nei suoi stati d'animo? In questo caso, si opererà di certo per una traduzione fedele, incentrata sul testo di partenza. Infine, perché fa parte di una *band* e vuole inserire la canzone nel suo repertorio, cantandola però in italiano? Allora la traduzione sarà incentrata su un testo d'arrivo indipendente, che funzioni, con i suoi propri giochi linguistici, nel contesto in cui si andrà a collocare. Oltretutto, certamente non intendiamo insegnare ai nostri studenti a tradurre perché traducano per loro stessi, e bisogna dunque far notare loro che questo significherà, in certi casi, attribuire un peso minore al rispetto del significato dell'originale: quando si traduce per professione, si è per necessità costretti a confrontarsi con le pressioni del committente quanto alla finalità della traduzione.

Ciò si può notare nella Fig. 5, dove propongo una delle piccole situazioni problematiche offerte agli studenti come esercitazioni.

<p>Esercitazione Tradurre/adattare una <i>comic strip</i> In questa lezione ti sarà chiesto di tradurre una <i>comic strip</i> e di inviarmela in lettura, dopo una breve serie di indicazioni a sostegno del tuo lavoro. La <i>comic strip</i> è un disegno o una sequenza di disegni che raccontano una storia, scritta e disegnata da un <i>cartoonist</i> e di solito pubblicata in un quotidiano, in una rivista o in Internet. La <i>comic strip</i> è in genere umoristica e presenta talvolta animali tra i personaggi (Garfield e Snoopy in <i>Peanuts</i>). Osserva questa vignetta di Schulz. La trovi divertente?</p>	
--	--

<p>PEANUTS</p>  <p style="text-align: center;">by Schulz</p> <p>© 1974 by United Feature Syndicate, Inc.</p> <p>Probabilmente l'ultima battuta non ti sarà stata molto chiara. Prova a cercare in Internet la frase "Speak softly and carry a big stick. You will go far". Di chi è? In quale occasione è stata pronunciata?</p>	
	<p>Nel discorso tenuto all'apertura del Minnesota State Fair, il 3 settembre 1901, Theodore Roosevelt Vice Presidente USA consiglia: "Speak softly & carry a big stick" . È il periodo in cui è diventato il Presidente Americano. La traduzione è "Parla poco e porta con te un grosso bastone: andrai lontano".</p>
<p>Come fare a rendere il riferimento politico nel Testo di Arrivo, considerando la collocazione editoriale della <i>comic strip</i>, e dunque il suo scopo e i suoi destinatari?</p> <p>Leggiamo questa citazione di J. Vincent. Jocelyne Vincent, <i>On Translation: A First Approximation</i>. Annali Anglistica IUO, 1976.</p> <p>Jokes are intended to be funny, and humorous effect depends a great deal on linguistic expression.</p> <p>They also depend on allusiveness, word games etc., rather than explicitness. In this case, therefore, one would not want to stick a sentence into Sally's word-bubble to make the cultural assumptions explicit (< ... as T. Roosevelt once said: speak softly ...>) because it would ruin the joke; we could put an explanatory foot-note, but again the effect would not be achieved; only intellectual recognition would occur, not emotive response.</p>	

<p>Alla luce di ciò, prova ad adattare questa <i>comic strip</i> al pubblico italiano, indicando, in calce alla tua traduzione, le scelte che hai fatto e le motivazioni. Quando hai terminato, invia il tuo lavoro in lettura.</p>	
	<p>Dove ti pensi di andare, con quel capretto? Questo è un parco pubblico e sono venuta a divertirmi! RROWRR! “Mi consenta, di farle notare che sono IO e posso tutto, e mi consenta: questo è il mio BEAGLE e lo porto con me!”</p> <p>Beagle è una razza di <u>cani da caccia</u> di taglia media (di origine inglese), simile all'apparenza ad un <u>foxhound</u> ma più piccolo, con gambe più corte e con <u>orecchie</u> più lunghe e soffici. I beagle sono cani da <u>caccia</u> con un ottimo fiuto, in origine usati per lo più per cacciare animali come conigli e lepri, oggi abbastanza diffusi come cani da compagnia.</p> <p>Snoopy è il nome del cucciolo di bracchetto (specie più nota oggi col nome inglese di <u>beagle</u>) di <u>Charlie Brown</u> nella <u>striscia a fumetti Peanuts</u>, di <u>Charles M. Schulz</u>. Snoopy cominciò la sua vita nelle strisce come un cane ordinario, ma col passare del tempo si trasformò nel personaggio più dinamico delle strisce, e in uno dei più famosi personaggi di fumetti del mondo. Snoopy fece la sua prima apparizione nella striscia il <u>4 ottobre 1950</u>, due giorni dopo la nascita della serie. Ebbe un nome il 10 novembre e inizialmente questo doveva essere "Sniffy", ma l'autore rinunciò poiché era già stato utilizzato in un'altra serie a fumetti. Prima di scegliere definitivamente Snoopy come nome, Schultz voleva chiamarlo "<u>Spike</u>", lo stesso nome del suo cane. Successivamente Spike fu il nome dato a un fratello di Snoopy.</p> <p>Il riferimento politico difficilmente si può rendere in italiano; lo capirebbero solo in pochi, quelli che hanno conoscenza della politica di Roosevelt e forse neanche, davvero dovrebbero conoscerlo bene. Leggendo la frase qualcuno potrebbe capirne il significato se conosce i fumetti Peanuts, traducendo Beagle, ma comunque</p>

	<p>non ne capirebbe il riferimento politico. Si potrebbe tradurre con una frase tipica della politica italiana. Nella mia traduzione ho accennato alle tipiche parole di Silvio Berlusconi: “Mi Consenta”, così un italiano può capire che c’è un riferimento politico, ma comunque non rende in pieno il significato originale. Ho lasciato Beagle senza tradurlo, perché così si può capire subito che è un fumetto Peanuts.</p>
--	---

Fig. 5 – Estratti da un’esercitazione sulla *comic strip*. La colonna di sinistra contiene le mie indicazioni, quella di destra le risposte di uno studente.

Inutile nascondersi che raramente si riesce, in sole 150 ore di corso, a preparare gli studenti alla traduzione professionale, ma è invece possibile, assumendo una prospettiva di ‘vocational translation training’ (Stewart 2008), creare nello studente la consapevolezza che raramente si traduce per diletto, e che quando lo facciamo, lo facciamo per gli altri:

[n]aturalmente tradurre significa rendere il testo comprensibile a un lettore di lingua diversa, ed è in questa tensione che si articola il problema della “fedeltà”, che è sempre fedeltà-per-qualcuno, ovvero *fedeltà di qualcuno rispetto a qualcosa d’altro al servizio di qualcun altro ancora.*’ (Eco 1995: 124).

Tornando al mio suggerimento di abituare lo studente a confrontarsi con piccole situazioni problematiche, le eventuali esercitazioni *in itinere* potrebbero concorrere a creare una sorta di *portfolio* personale dello studente. Il *portfolio* – in genere presente tra gli strumenti offerti da una piattaforma - può essere un ottimo mezzo per concentrare ulteriormente l’attenzione dello studente sul processo, sui meccanismi di apprendimento e sul suo progresso e per permettere allo stesso di appropriarsi del proprio percorso di apprendimento. In genere, la didattica a distanza è fortemente concentrata sulle ‘competenze in uscita’. Sebbene questa attenzione abbia il merito di favorire una valutazione basata su criteri anziché effettuata sulla base di vaghe aspettative e di spingere il docente a tenere la prospettiva dello studente sempre in primo piano, tuttavia, una valutazione basata su criteri, senza l’ausilio del *portfolio*, rischia di essere spersonalizzante e frustrante quanto una qualunque valutazione impressionistica.

Rimanendo in tema di valutazione, riassumo di seguito (Fig. 6), a mo’ di esempio, i criteri di valutazione che ho adottato nel modulo che sto qui presentando¹¹:

<p>Criteri di valutazione</p> <p>Significato</p> <p>Il testo tradotto riflette il significato dell’originale (OTTIMO)</p> <p>Si notano lievi differenze di significato, aggiunte o omissioni (BUONO)</p> <p>Si notano alcune alterazioni, omissioni o aggiunte ingiustificate (SUFFICIENTE)</p> <p>Il testo tradotto non rispecchia il significato dell’originale</p>

¹¹ Per l’esercitazione ci veniva richiesto di esprimere un giudizio sull’eventuale testo prodotto dallo studente.

<p>(MEDIocre)</p> <p>Lingua La traduzione è scorrevole e funziona come testo originale (OTTIMO) Si nota qualche forzatura nella resa linguistica (BUONO) Il testo rivela in diversi punti la sua natura di testo non originale (SUFFICIENTE) Il testo è redatto in ‘traduzionese’ (MEDIocre)</p> <p>Scopo Il testo è pienamente rispondente allo scopo e al pubblico indicati (OTTIMO) Il testo si avvicina allo scopo e al pubblico indicati (BUONO) La traduzione non ha tenuto conto dello scopo e del pubblico indicati (MEDIocre)</p>

Fig. 6 - Criteri di valutazione adottati

Quanto alle ‘correzioni’ – laddove il tipo di esercitazione proposto lo richieda – queste possono assumere la forma di commento, suggerimento, senza mai apparire delle vere e proprie imposizioni. Sarebbe sicuramente meglio operare in forma di *process writing*, ossia attraverso la segnalazione del tipo di ‘problema’ individuato (significato/lingua/scopo) e il graduale miglioramento del prodotto, ma bisogna considerare il disagio creato da un invio continuo di materiale da correggere da parte degli studenti. In questi casi è essenziale la figura del *tutor*, che raccoglie tutti i lavori e poi li indirizza al docente.

Una possibilità che non sempre si offre, che tuttavia rappresenta un’ulteriore opportunità per l’apprendimento, è la *collaborative translation*, che abitua lo studente a lavorare insieme ad altri, analizzare problemi e formulare ipotesi in assenza del docente. Tale opportunità richiede l’attivazione di un *forum* e di un’ulteriore figura professionale che agisca almeno da *lurker*.

2.3 il design 2 - scelta ed organizzazione dei contenuti. Il focus della traduzione

La prima operazione da compiere, quando si tratta di scegliere ed organizzare i contenuti di un corso di traduzione, è quella di mappare il terreno su cui ci si trova ad operare all’interno delle due opzioni ‘testo letterario’ e ‘testo non letterario’. Si può certamente decidere di trattare entrambe, visto che la prima tipologia di testi è quella più vicina allo studente perché quella a cui più frequentemente egli è esposto nel corso dei suoi studi e la seconda è quella all’interno della quale più probabilmente si potrebbe trovare ad operare nel suo futuro professionale.

Per quanto riguarda il testo letterario, le opzioni sono molteplici, anche al di fuori della triade narrativa, poesia e teatro. Quanto al testo non letterario, sarebbe auspicabile esaminarlo nel maggior numero possibile di tipologie, ossia di prendere in considerazione sia il testo non letterario usato per informare (nella forma, ad esempio, dell’articolo di cronaca), sia quello usato per istruire (nella forma, ad esempio, del libro di testo), sia quello usato per persuadere (nella forma, ad esempio, del messaggio pubblicitario), sia, infine, quello usato per argomentare (ad esempio, l’editoriale e il saggio). È sempre bene andar cauti ed utilizzare tali classificazioni nell’accezione più ampia possibile perché, a causa dell’attuale fortissima contaminazione fra generi, la definizione è sempre più difficile e dunque il discorso potrebbe complicarsi troppo.

Per quanto riguarda il tipo di prospettiva da utilizzare nel trattare tali contenuti, può essere adottato un approccio dal micro al macro o viceversa. La scelta per me è inizialmente caduta sulla prima delle due opzioni, in considerazione anche del modulo a me assegnato, che ricordo essere ‘Tradurre dall’inglese in italiano: una morfosintassi comparata’. Secondo una prospettiva di tipo tradizionale ancora ampiamente diffusa, per sviluppare la competenza traduttiva degli studenti è necessario individuare le differenze morfosintattiche nelle due lingue ed insegnare a risolverle. Certamente, come asseriscono Johansson e Hofland: “Language comparison is of great interest in a theoretical as well as an applied perspective. It reveals what is general and what is language specific and is therefore important both for the understanding of language in general and for the study of the individual languages compared” (1994: 25). Senza dubbio è bene preparare dei materiali che consentano di riflettere su aspetti contrastivi di particolare interesse quali *idioms*, forme passive e l’uso del pronome ‘you’, ma concentrarsi solo su elementi morfosintattici è più tipico di un ‘pedagogical translation training’, del tutto inadatto in presenza di classi di traduzione *on-line*, caratterizzate come sono, generalmente, da un livello di competenza linguistica di partenza sicuramente eterogeneo.

Attualmente non si può certo ignorare l’orientamento prevalente in ambito glottodidattico e traduttologico, che pone il testo e, dunque, un’analisi macrolinguistica, al centro del processo di traduzione. Chiunque operi in ambito della didattica linguistica e della traduzione avverte la necessità di mostrare agli studenti come testi diversi pongano problemi diversi e presuppongano strategie diverse in risposta e come, mentre un lettore poco sofisticato potrebbe non accorgersi di una parola tradotta male o di un elemento grammaticale male interpretato, anche il lettore meno attento è assai sensibile allo scopo comunicativo del testo.

Spesso, nello spazio a disposizione, si è chiamati a scegliere se dare maggiore enfasi ai tipi di testo o al genere testuale e dunque alle differenze fra generi testuali nelle culture in esame. Laddove, infatti, il tipo di testo fa riferimento alle funzioni del testo stesso e tende a non variare nel tempo e nello spazio, il genere testuale è fortemente ancorato al contesto culturale del testo e dunque ha minore stabilità strutturale rispetto al tipo di testo nella traduzione. Riflettendo sullo spazio che l’analisi del testo - in termini di riconoscimento dei tipi di testo e delle caratteristiche dei tipi - occupa nel sistema scolastico attuale da quando il testo è diventato l’organizzatore concettuale dell’educazione linguistica e sull’importanza, nell’ambito specifico della lingua straniera, di insistere invece sulle diverse convenzioni esistenti nella cultura di partenza del testo e in quella di arrivo, sarebbe forse preferibile dedicare maggior spazio, a livello universitario, al concetto di genere, e dunque ai rapporti fra testo e contesto.

Nel mio modulo ho cercato, ad esempio, di sottolineare l’importanza di saper riconoscere le componenti essenziali del genere nel testo di partenza, in quanto l’individuazione delle *moves* (Bhatia 1993) e la conoscenza delle intenzioni comunicative di ciascuna *move* rappresentano una *background knowledge*, dei *formal schemata* (Carrell 1983) che possono agevolare la decodifica del testo stesso (cfr Fig. 7):

<p>tradurre un articolo di giornale 1</p> <p>gli editorial</p> <p>Editorials = (usually short) opinion pieces, written by members of the editorial board. Reflect stance of the paper. No bylines.</p> <p>Op-eds reflect opinions of the individual authors, not the paper. Have bylines. Are written by free-lance writers or guest opinion writers.</p>	<p>Un <i>editorial</i> è un articolo di giornale o rivista che esprime l'opinione dell'editore o dell'<i>editorial board</i>. Esso rappresenta in genere la posizione ufficiale del giornale sugli argomenti trattati, a differenza dell'<i>op-ed</i> (<i>op-ed</i> è forma abbreviata di <i>opposite editorial</i>). L'<i>op-ed</i> nasce infatti dalla tradizione dei giornali di pubblicare, sulla pagina opposta all'<i>editorial</i>, un articolo simile in forma e contenuti all'<i>editorial</i>, ma che rappresenta l'opinione di un singolo <i>contributor</i>, che è talvolta, ma non sempre, affiliato alla pubblicazione. I due termini sono talvolta usati in maniera interscambiabile dal pubblico, che spesso interpreta l'acronimo <i>op-ed</i> come <i>opinion editorial</i>, e lo attribuisce agli articoli di opinione di qualunque natura, anche pubblicati in <i>Internet</i>, ma è importante capire che i due tipi di articolo hanno caratteristiche diverse. Mentre le pagine editoriali <i>standard</i> sono pubblicate dai giornali ormai da secoli, la prima pagina <i>op-ed</i> viene di solito attribuita al <i>New York Times</i>, che ha iniziato la tradizione il 21 settembre 1970 con l'editore John B. Oakes. Oakes si era battuto per la creazione di questa pagina per dieci anni prima che la cosa andasse in porto. La pagina <i>op-ed</i> divenne subito estremamente popolare. Dunque, per riassumere, osserviamo la <i>slide</i>: gli <i>editorials</i> sono articoli di opinione, di solito brevi, scritti da membri dell'<i>editorial board</i>, riflettono la posizione del giornale e non sono firmati. Le opinioni espresse invece dalle pagine <i>op-ed</i> riflettono le idee dei singoli autori, non del giornale. Gli articoli sono firmati e sono scritti da autori <i>free lance</i> o da opinionisti.</p>
<p>tradurre un articolo di giornale 1</p> <p>la forma degli editorial</p> <ul style="list-style-type: none"> - lead, aneddoto, asserzione molto forte, oppure dialogo con il lettore - presentazione dei fatti secondo la regola delle 5 Wh questions - concession - body dell'editorial - conclusione <p>gli op-ed usano un linguaggio più emotivo degli editorial, ma anche in essi gli argomenti sono presentati in maniera logica e coerente</p>	<p>Quanto alla forma, gli <i>editorials</i> hanno una struttura abbastanza fissa: iniziano con un <i>lead</i>, ossia la parte dell'articolo che deve far subito presa sul pubblico e conquistarne l'attenzione. Molti <i>editorials</i> iniziano con un aneddoto o con un'asserzione molto forte, oppure instaurano subito un dialogo con il lettore. Ad ogni modo, in questa parte dell'<i>editorial</i> andranno presentati anche i fatti, secondo la regola delle 5 <i>Wh questions</i> (<i>Who What, When, Why, Where, e How</i>, ovviamente), come nelle <i>news stories</i>, gli articoli di cronaca, e con una spiegazione il più possibile oggettiva dell'evento o della questione in esame. La parte</p>

	<p>successiva di un <i>editorial</i> è la <i>concession</i>, la sezione in cui si prende in considerazione l'argomento più forte contro la propria tesi. A differenza degli <i>op-ed</i>, che di solito sono molto più soggettivi, <i>one-sided</i>, gli <i>editorial</i> includono infatti anche il punto di vista, la posizione opposta alla propria, non per contrastarla completamente, ma per 'concedere', appunto (di qui il termine <i>concession</i>), per accettare il fatto che essa ha una qualche validità, un qualche aspetto positivo, un che di vero. C'è poi il <i>body</i> dell'<i>editorial</i> che include, di seguito, i vari argomenti a sostegno della propria tesi, dal più debole al più forte, questo perché l'ultimo argomento è quello che più rimane impresso nella memoria del lettore, e anche perché chiudere con un argomento debole invita chiaramente alla confutazione della propria tesi. C'è infine la conclusione, la parte in cui si ripresenta o si presenta per la prima volta chiaramente la propria tesi, lasciando per lo più al lettore la possibilità di agire, di prevedere, ecc. Sono abbastanza tipiche le conclusioni con una citazione o una domanda retorica.</p> <p>Gli <i>op-ed</i> usano un linguaggio più emotivo degli <i>editorials</i>, ma anche in essi gli argomenti sono presentati in maniera logica e coerente.</p>
--	---

Fig. 7 – Estratti da una lezione sull'articolo di giornale

Al tempo stesso, ho cercato di enfatizzare l'importanza ancora maggiore di conoscere, prima di operare una traduzione, le convenzioni esistenti nella cultura di arrivo, onde evitare di fornire al pubblico un prodotto poco naturale, ma anche di essere consapevoli che lo scopo della traduzione è talvolta quello di produrre un testo appartenente ad un genere diverso da quello del testo di partenza (si consideri l'esempio sopra utilizzato della canzone tradotta per diversi scopi oppure quello di un articolo di economia tradotto per i *manager* di un'impresa straniera), per cui il riferimento necessario è, a volte, il solo registro prima ancora che il genere (cfr Fig. 8):

tradurre un articolo di giornale 1

caratteristiche della scrittura giornalistica 2

- frasi semplici: soggetto, predicato verbale, complemento
- il periodo deve contenere tra le 18 e le 25 parole
- uso generoso della punteggiatura
- importanza del ritmo

Alcune indicazioni date da Patruno agli studenti che si accingono a scegliere la redazione di un articolo di giornale quale prova di italiano per l'esame finale di scuola superiore possono essere utili al traduttore che si accinge a trasporre un testo da una lingua all'altra, rendendolo in un italiano che funzioni e che sappia, appunto, di linguaggio giornalistico.

Patruno dice che le frasi devono essere il più possibile semplici: soggetto, predicato verbale, complemento. Patruno consiglia di tenere a mente la regola anglosassone - tale scrittura costituisce un modello da seguire per i giornalisti di tutto il mondo. Secondo tale regola un periodo non dovrebbe superare le 18 parole, comprese le congiunzioni, e, comunque, mai le 25. Dunque, nella traduzione di un articolo di giornale inglese, occorre lasciarsi guidare dalla semplicità e dall'essenzialità del testo di partenza.

Patruno consiglia inoltre di usare con generosità la punteggiatura: punti e virgola, virgole, punti, soprattutto punti, ricordando che quel che più conta è **il ritmo**, la cadenza di ciò che scriviamo, proprio come la metrica contava per gli antichi greci e latini; le subordinate vanno accuratamente evitate, perché costringono il lettore a fermarsi, a riprendere fiato, insomma a spezzare il ritmo, a ricordare la frase precedente e a fare poi un salto in avanti. Il consiglio di Patruno, che possiamo estendere a qualunque tipo di traduzione, è di fare la prova leggendo ad alta voce, tenendo presente il lettore di giornale in metropolitana: certamente per lui l'interesse per ciò che legge deve essere superiore al disagio della situazione logistica.

tradurre un articolo di giornale 1

caratteristiche della scrittura giornalistica 3

- i verbi alla forma attiva
- no alla doppia negazione
- uso diversificato dei tempi
- pochi aggettivi
- pochi avverbi

Per quanto riguarda il modo e tempo dei verbi, Patruno consiglia di preferire la forma attiva, mai o quasi, quella passiva che, il più delle volte, rischia di stravolgere il senso e l'importanza dell'enunciato. Non ricorrere alla doppia negazione, colpevole di appesantimento e scarsa chiarezza. Quanto ai tempi, se ne possono usare di diversi; la scrittura giornalistica non è "instant", come quella televisiva o radiofonica, che perciò usa il presente indicativo, ma racconta qualcosa avvenuta il giorno prima, e per questo si potrebbe anche usare il passato prossimo o

	<p>l'imperfetto; è bene tener presente, però, che il presente indicativo conferisce <i>pathos</i> al racconto, mentre gli altri tempi limitano il coinvolgimento emotivo.</p> <p>Quanto agli <u>aggettivi</u>, ricordando una delle regole d'oro della scrittura giornalistica, ossia la sintesi, Patruno consiglia di ridurre l'uso, il che significa conoscere e saper scegliere parole molto significative ed evitare genericità e banalità.</p> <p>Stesso discorso per gli <u>avverbi</u>: se ne può proprio fare a meno, soprattutto di quelli che finiscono in "mente", giacché appesantiscono di molto la frase. Patruno raccomanda anche qui la prova lettura a voce alta: se si ha difficoltà a prendere fiato perché scarseggia la punteggiatura, o a pronunciare chiaramente perché si incespica in parole troppo lunghe, in "ricchi" aggettivi o in lunghissimi avverbi, vuol dire che l'articolo non va.</p> <p>Proviamo ora a vedere se è effettivamente tanto semplice tradurre un testo di giornale.</p>
--	--

Fig. 8 – Altri estratti da una lezione sull'articolo di giornale

Tutto ciò sempre con la consapevolezza che deviazioni dalla norma sono possibili, ma devono sempre essere il risultato di scelte ben precise.

Sarebbe auspicabile sottolineare l'importanza dei *formal schemata* anche – anzi, forse soprattutto (Carrell 1987) - nella costruzione del testo di arrivo ma, dovendo operare delle scelte sulla base del tempo a disposizione e delle proprie personali competenze, si finisce talvolta per tralasciare questa parte, dando per scontato che gli studenti trasferiscano delle conoscenze acquisite in maniera non esplicita ad altri campi del sapere. Sarebbe invece auspicabile, nei corsi di laurea in cui si prevede di indirizzare gli studenti alla traduzione, la costituzione di laboratori permanenti di scrittura in lingua italiana.

A proposito dell'aspetto teorico, è bene, pur non appesantendo il materiale didattico con troppe digressioni nell'ambito della teoria della traduzione, inglobare richiami a prospettive teoriche di riferimento, in modo da rendere gli studenti consapevoli che quando prendiamo decisioni lo facciamo sempre da una determinata prospettiva, non essendo possibile, nella lingua in genere, "speak or write from no perspective" (Gee 1999: 4). Questo significa anche contribuire a rendere i futuri professionisti

flexible in decision-making processes in a real-life professional career. The best way of doing so is to introduce a large number of theories and their preferred views on translation to students by using them and making them visible in the classroom. (Calzada Pérez 2005: 9)

3. Riflessioni in uscita

Alla fine di ogni esperienza didattica, siamo fortemente tentati di gettare tutto alle ortiche sulla base del presupposto che avremmo certamente potuto fare di meglio. Ma, siccome ogni esperienza è utile a costruire la propria conoscenza, a questa *pars destruens* dobbiamo accompagnare anche una *pars construens* costituita da una riflessione sui risultati conseguiti.

Per quanto riguarda l'approccio da cui sono partita nella strutturazione delle mie lezioni *on-line*, sicuramente ho avvertito al momento della preparazione delle stesse e avverto ancora oggi, nonostante una serie di passi in avanti, la necessità di acquisire maggiori conoscenze nell'ambito della teoria della traduzione e della didattica della traduzione, che sole possono guidarmi a concepire percorsi di apprendimento che abbiano senso e raggiungano risultati utili in termini di apprendimento degli studenti.

Per quanto riguarda, invece, il *design* del corso, e più specificamente la parte di esso che riguarda la scelta e l'organizzazione dei contenuti, ho già avuto modo di notare l'apporto positivo dell'esplicitazione dei principi metodologici che sono alla base della selezione dei contenuti presentati e dell'organizzazione degli stessi in un particolare ordine. Gli studenti non possono certo sostituirsi al docente nella decisione del metodo, ma l'analisi delle loro aspettative ed una riflessione sui loro suggerimenti possono assicurare maggiore rispondenza fra l'offerta formativa e i bisogni effettivi di formazione. Inoltre, non sarebbe corretto, da parte del docente, lasciar intuire allo studente una sorta di neutralità nella prospettiva adottata, cosa che potrebbe verificarsi se il docente non mette in evidenza le scelte effettuate e la propria posizione nel percorso didattico fin dalle prime lezioni. È questa una metodologia che ho acquisito ed adottato in successive esperienze didattiche.

Sarebbe anche auspicabile, perché sicuramente rappresenta un ritorno, in termini di motivazione, una partecipazione degli studenti nella scelta di testi da tradurre, operazione, questa, che richiede – sono consapevole – un lavoro e un'applicazione ulteriori da parte del docente per fare rientrare materiali non immediatamente riconducibili al disegno iniziale o non sempre facilmente 'didattizzabili' nel suo progetto.

Alla luce dell'esperienza fatta, mi rendo anche conto che non è bene dare per scontato che gli studenti trasferiscano conoscenze e competenze pregresse da un campo disciplinare all'altro; per esempio, non darei troppo per scontata la conoscenza della differenza fra tipo di testo e genere: molti studenti non hanno le idee ben chiare al riguardo, forse anche per via del fatto che diversi linguisti definiscono le tipologie testuali in modi diversi. Sarebbe possibile suggerire agli studenti, come possibile modo di distinguere il genere dal tipo, quello di definire il genere sulla base di criteri esterni, non linguistici quali il pubblico implicito e lo scopo, laddove invece il tipo di testo si può definire sulla base di criteri interni, linguistici, quali, ad esempio, quelli identificati da Biber (1988) nel caso del *narrative concern (past tense verbs, third person pronouns, perfect aspect verbs)*, che si potrebbero utilmente confrontare agli elementi linguistici che ci aspetteremmo in italiano per il testo narrativo (da quanto mi risulta, non esistono, per l'italiano, ricerche del tipo di quelle condotte da Biber per la lingua inglese).

Sempre quanto ai tipi di testo, oltre ad abituare gli studenti a confrontarsi con vari possibili modi di classificare gli stessi¹², sarebbe anche bene chiarire i rispettivi campi di referenza e gli schemi cognitivi ad essi associati (Lavinio 2004).

Oltre a sentire la necessità di operare dei miglioramenti nella parte del *design* che riguarda la scelta ed organizzazione dei materiali, nel rivedere le mie lezioni, mi rendo conto che non è mai abbastanza ciò che va fatto per coinvolgere maggiormente gli studenti nella partecipazione attiva al corso, e dunque per rendere più significativo il loro ruolo nello stesso.

Un esame degli interventi degli studenti nel *forum* del corso *on-line* che vado descrivendo non lascia trapelare particolari insoddisfazioni da parte degli stessi nei riguardi delle lezioni offerte dai docenti a distanza o in aula (cfr Fig. 9 dove, come nella figura

¹² Ad esempio *narration, evaluation, description, classification* per Kinneavy 1971, 1980; *description, narration, exposition, argumentation, instruction* per Werlich 1976, classificazione ripresa sostanzialmente da Hatim e Mason 1990, che tuttavia assorbono i primi due tipi nell'*expository text-type*, che essi affiancano all'*argumentative text-type* e all'*instructional text-type*.

successiva, dei nomi degli studenti si conservano solo le iniziali, per ovvie ragioni di *privacy*), ma si intravede la necessità di maggiore interazione per quelle parti del corso che erano maggiormente dedicate alla pratica (cfr Fig. 10):

<p>Commenti sul corso</p> <p>l. t. 22-10-2007 impegnativo e molto interessante. sicuramente apre nuove prospettive nel campo del lavoro per chi sta per laurearsi o è laureato in lingue</p> <p>c. a. 23-10-2007 Mi sto divertendo a sentire la voce [...], cmq il corso è simpatico e molto interessante</p> <p>d. b. l. 24-10-2007 Il corso è davvero interessante. Ritengo che i moduli presentati in lingua straniera siano molto utili al fine di accrescere le nostre competenze, pertanto mi auguro che tra i materiali da caricare ce ne siano altri.</p> <p>c. a. 26-11-2007 Oggetto : lo studio è sinonimo di gioco Secondo me, il corso è interessantissimo, piacevole e simpatico e non c'è niente di più bello di conciliare lo studio per qualcosa che si ama (le lingue) e il divertimento. Lo studio non è solo serietà e contatto costante con il professore, ma credo che bisogna interpretarlo sempre come un gioco sia se si tratta di un corso e-learning che di un corso all'università, ecc. Le ore in aula sono più che sufficienti.....altrimenti non sarebbe più un corso E-LEARNING. Vorrei solo avere la possibilità di essere più costante nel mio studio ma purtroppo il lavoro mi impegna tantissimo tempo.</p> <p>R. V. 26-11-2007 Il corso lo trovo molto interessante ma allo stesso tempo difficile. A mio parere richiede TANTISSIMA attenzione tempo e soprattutto mente fresca priorità difficili da avere per una persona come me che lavora tutta la giornata....ci vuole il triplo dello sforzo...</p>	
---	--

Fig. 9 - Commenti degli studenti sul corso

<p>p. m. Studente</p> <p>Messaggi : 4</p>	<p>Scritto il : 17-11-2007 18:56 (più di un mese fa)</p> <p>Oggetto : il mio punto di vista</p> <p>Avendo tratto concreti benefici da questo corso, quali la possibilità di conciliare lo studio con l'uso delle moderne tecnologie e l'originalità del metodo di approfondimento delle tematiche proposte che trovo interessanti, efficaci e divertenti, stimo il corso come un'esperienza formativa utile ed appassionante.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pregi e difetti del corso</u> • > considerazioni personali 	
<p>i. a. Studente</p> <p>Messaggi : 3</p>	<p>Scritto il : 17-11-2007 15:25 (più di un mese fa)</p> <p>Oggetto : considerazioni personali</p> <p>cari amici pionieri, sono anch'io qui per dare il mio personalissimo parere sul nostro corso.</p>

	<p>devo iniziare con il dire che questo corso mi ha dato la concreta possibilità di migliorare nell'uso di "strumenti" collegati ad internet come forum e chat!! Ho trovato gli argomenti trattati molto interessanti sia per il loro contenuto sia per il modo in cui ci sono stati esposti. Alcuni dei moduli trattati, però, ringuardano molto la pratica della traduzione e proprio per tal motivo penso che necessitino di più lezioni dal vivo perchè solo così, attraverso dialoghi e confronti, si possono capire i difetti e gli errori che si fanno nel tradurre e di conseguenza migliorare. La traduzione riguarda molto la pratica e non so quanto si possa veramente migliorare avendo come interlocutore un pc.</p> <p>Voglio specificare che con ciò che ho detto non voglio criticare il corso che, ripeto, è molto interessante e che sono stata contentissima di frequentare. saluti e baci a tutti</p>
--	--

- Pregi e difetti del corso
- > vantaggi del corso

n. r. Studente	Scritto il : 16-11-2007 17:14 (più di un mese fa)
Messaggi : 6	<p>Oggetto : vantaggi del corso</p> <p>Anche se non adoro la tecnologia, è indubbio che questo corso di traduzione on-line ha molteplici aspetti positivi di tipo pratico: possibilità di fruire di una lezione quando vogliamo, completarla in diverse fasi, riascoltarla per intero o soffermarci semplicemente su quegli argomenti che non ci sono particolarmente chiari.</p> <p>Per quanto riguarda le lezioni, pur essendo abbastanza impegnative e difficili, sono tutte interessanti.</p>

- Pregi e difetti del corso
- > interazione

d. b. l. Studente	Scritto il : 10-11-2007 17:53 (più di un mese fa)
Messaggi : 10	<p>Oggetto : interazione</p> <p>Ciao a tutti,</p> <p>sono soddisfatta del corso perchè offre la possibilità di avere una preparazione specifica attraverso una modalità del tutto innovativa. Poter scegliere i tempi dell'apprendimento consente finalmente anche a chi lavora, di continuare a formarsi. Gli argomenti trattati (sia quelli on line che quelli</p>


	<p>in aula) sono molto interessanti, solo mi piacerebbe che ci fosse una maggiore possibilità di interazione tra corsisti e tra corsisti e docenti: è attraverso il confronto e il dialogo che si ottengono i migliori risultati. L'aver chiesto il nostro parere attraverso il forum è già un passo avanti, quindi, bene, continuiamo su questa strada! 😊</p>
	 Rispondi citando
<p>tutor</p> <p>Messaggi : 5</p>	<p>Scritto il : 15-11-2007 16:52 (più di un mese fa)</p> <p>Oggetto : maggiore interazione</p> <p>Sono perfettamente d'accordo con te, Federica, quello che vorrei è una maggiore interazione tra studenti e poi, per quanto riguarda i professori, potete sempre lasciare un messaggio per loro nel forum. Penserò io a invitarli a partecipare. Tenete sempre presente che siete una classe, anche se le occasioni per incontrarsi sono poche e, proprio per questo, il forum dovrebbe essere "la vostra classe virtuale" dove discutere delle lezioni, le verifiche, i problemi, se oggi avete avanzato un po' di più nello studio perché vi sentivate particolarmente invogliate o non avete fatto niente perché c'era un tempo da cani, faceva freddo e pioveva e avete preferito passare il pomeriggio a dormire al calduccio! A proposito, per le correzioni delle verifiche già inviate dovrete aspettare qualche giorno.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pregi e difetti del corso</u> • > mie opinioni sul corso
<p>d. b. f.</p> <p>Studente</p> <p>Messaggi : 5</p>	<p>Scritto il : 12-11-2007 17:16 (più di un mese fa)</p> <p>Oggetto : mie opinioni sul corso</p> <p>Ciao a tutti,</p> <p>a mio parere questo corso è davvero interessante perchè è un modo nuovo di apprendere tutto ciò che c'è da sapere sulla teoria e la pratica della traduzione. Certo, è impegnativo, ma sono sicura che al termine di questo corso tutti noi avremo migliorato la nostra conoscenza della lingua francese e inglese e sapremo approcciare in maniera più consapevole un testo da un punto di vista traduttologico.</p>

Fig. 10 – Altre considerazioni degli studenti sul corso

La richiesta degli studenti di maggiore interazione mi spinge ad un ulteriore ripensamento dei ruoli dell'apprendente.

Molte sono le strategie possibili a tal fine: tanto per cominciare, gli studenti già formati potrebbero essere efficacemente coinvolti in attività di *tutoring*: lo studente che fa da *tutor*, infatti, non solo contribuisce alla crescita dei suoi pari, ma chiarisce le idee anche a sé stesso, riorganizzandole in una forma più gestibile e più velocemente accessibile.

Gli studenti in formazione potrebbero poi essere costantemente invitati a riflettere su quanto già sanno e fanno, in maniera non consapevole, attraverso attività di *brainstorming* che potrebbero benissimo essere condotte *on-line*, in forma sincrona (*chat*) o asincrona (*forum*).

Gruppi di studenti potrebbero inoltre lavorare insieme ad esercitazioni proposte dal docente, attraverso una modalità di tipo introspettivo, utilizzando i cosiddetti 'think-aloud protocols' (Ericsson, Simon 1993), ossia chiedendo ai partecipanti, a turno, di pensare ad alta voce e raccontare, così, agli altri ciò che avviene nella loro testa nel corso dell'attività che vanno svolgendo, sia in forma immediata (in aula oppure, a distanza, attraverso la *chat*), sia nella forma mediata, che più consente la riflessione, del *journal*¹³. Gli osservatori potrebbero prendere nota delle varie operazioni mentali compiute da ciascun partecipante e alla fine discutere sui diversi modi di operare. In tal modo, tutti potrebbero beneficiare della condivisione delle strategie messe in atto dalla competenza degli altri, secondo una visione sociale della costruzione della conoscenza. Chiaramente, una tale tecnica richiede un lavoro preliminare in aula condotto dal docente in prima persona, che dovrà, oltre che dimostrare la tecnica stessa e il modo in cui è possibile prendere nota delle strategie utilizzate, anche chiarire i *dos* e *don'ts* dell'attività (mai interrompere la verbalizzazione, non spaventarsi per la mancanza di coerenza nella verbalizzazione dei partecipanti, ecc.). La tecnica dei 'think-aloud protocols' è usata ampiamente nella ricerca sulla traduzione (cfr Jääskeläinen 2001, e anche il punto sulla situazione e i suggerimenti di Bernardini 2001), ma, per quanto ampiamente utilizzata anche in ambito didattico in altri campi (cfr, ad esempio, per l'apprendimento della lettura, Lavadenz 2003), non credo sia molto utilizzata nello specifico ambito della didattica della traduzione.

Anche per quanto riguarda l'aspetto della valutazione, si potrebbe, in futuro, fare molto di più e molto meglio di quanto non io sia riuscita a fare nelle mie lezioni *on-line*. Come ho sopra mostrato, ho utilizzato, fra le tecniche di valutazione, le traduzioni commentate di brevi testi o estratti da testi, sempre in forma scritta. Si potrebbero creare delle esercitazioni di più ampio respiro, per esempio chiedendo agli studenti di tradurre tutte le canzoni di un *album* di un artista, un articolo di giornale, ecc., insomma un testo in sé completo e da loro stessi scelto per ragioni che dovranno motivare e di presentare, nelle fasi in presenza, in forma di *oral presentation*, ad un pubblico abbastanza ampio (il docente e la classe) le difficoltà incontrate lungo il percorso e le scelte operate, giustificando così le decisioni traduttive prese e mostrando in che modo le risorse a loro disposizione sono state utilizzate. Tale tecnica della traduzione commentata spinge lo studente a tradurre in maniera molto più responsabile e meditata. Oltre a ciò, è auspicabile un'area dedicata alla *collaborative translation* in aula oppure *on-line*, magari attraverso l'uso di *wikis*, in quanto essa ben rispecchia il processo reale di traduzione in tanti contesti contemporanei, professionali (Gado Wiener 2007) e non (cfr i vari *fansubs* e *fandubs on-line*), accompagnata dall'uso del *process writing*, in cui il docente indica al gruppo i punti su cui riflettere ed eventualmente migliorare senza mai intervenire personalmente nel lavoro svolto. Quest'ultimo rimane così, in tutto e per tutto, proprietà degli studenti, che potranno utilmente inserirlo nel proprio *portfolio* per poter riflettere sulla loro crescita individuale all'interno del gruppo.

Va infine sottolineata nuovamente l'importanza di esplicitare, di rendere noti agli studenti i criteri di valutazione, non solo per fare in modo che la valutazione abbia una ricaduta positiva, *positive backwash*, sull'apprendimento, ma anche perché questo 'costringe' il docente a conferire alla stessa *face validity*, ossia a tenere a mente il legame indispensabile fra la valutazione e il suo scopo. Avere dei criteri ed esplicitarli mette poi la valutazione in linea con quanto avviene nel mondo reale, nella realtà professionale

¹³ Nella sua forma *on-line*, il *journal* può anche diventare un *blog*.

dell'industria della traduzione, dove tanta attenzione si presta attualmente al *translation quality control*.

Conclusioni

Come ho più volte avuto modo di chiarire nel corso di questo contributo, lo scopo delle mie riflessioni – e critiche – sulle lezioni di traduzione che ho qui presentato è stato quello di indicare ad altri potenziali docenti le possibili strade da percorrere, le difficoltà da superare lungo il cammino e gli errori da evitare.

Per quanto mi riguarda, il fatto di aver immaginato che un neofita come me mi seguisse nel racconto che andavo facendo mi ha aiutata a fare maggiore chiarezza su tanti aspetti della questione, sicuramente più di quanto non avrebbe fatto, invece, un diario personale. Spero, dunque, che al mio *journal* possano seguire quelli di altri potenziali apprendisti che si avventurano lungo il sentiero ammiccante ma complesso della didattica della traduzione.

Bibliografia

- Akrich M., 1995, "User Representations: Practices, Methods and Sociology", in Rip A., Misa T., Schot J. (a cura di), *Managing Technology in Society. The Approach of Constructive Technology Assessment*, London, Pinter Publisher, 167-184.
- Antinucci F., "Che cos'è un ipertesto", Enciclopedia Multimediale di Scienze, Filosofiche, <http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=235>.
- Arango-Keeth F., Koby G. S., 2003. "Assessing assessment: Translator training evaluation and the needs of industry quality assessment", in Baer B. J., Koby G. S. (a cura di), *Beyond the Ivory Tower*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 117-134.
- Aston G. (a cura di), 2001, *Learning with corpora*, Houston, TX, Athelstan.
- Baer B. J., Koby G. S. (a cura di), 2003, *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Baroni M., Bernardini S. (a cura di), 2006, *Wacky! Working papers on the Web as Corpus*, Bologna, GEDIT.
- Comastri F., 2002, "Un esperimento nella creazione di testi elettronici paralleli", in *inTRAlinea*, Vol. 5, <http://www.intralea.it/intra/vol5/comastri/comastri.htm>.
- Baker M., 1993, "Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications", in Baker M., Francis G., Tognini-Bonelli E. (a cura di), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins, 233-250.
- Bassnett S., 1991, *Translation Studies*, London, Routledge.
- Bernardini S., 2001, "Think-aloud Protocols in Translation Research. Achievements, Limits, Future Prospects", in *Target* 13:2, 241-263.
- Bernardini S., 2004a, "The Theory behind the Practice. Translator Training or Translator Education?", in Malmkjær K. (a cura di), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 17-29.
- Bernardini S., 2004b, "Corpus-aided Language Pedagogy for Translator Education", in Malmkjær K. (a cura di), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 97-112.
- Bernardini S., 2006, "Corpora for Translator Education and Translation Practice. Achievements and Challenges", in *Proceedings of LREC 2006*, http://mellange.eila.univ-paris-diderot.fr/bernardini_lrec06.pdf.
- Bernardini S., Zanettin F. (a cura di), 2000, *I corpora nella didattica della traduzione. Corpus Use and Learning to Translate*, Bologna, CLUEB.
- Bhatia V. K., 1993, *Analysing Genre. Language in Use in Professional Settings*, London, Longman.

- Biber D., 1988, *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bollettieri Bosinelli M. R., Heiss C., Soffritti M., Bernardini S. (a cura di), 2000, *Multimedia Translation: which translation for which text?*, Bologna, CLUEB.
- Calzada Pérez M., 2005, "Applying Translation Theory in Teaching", in *New Voices in Translation Studies* 1, 1-11.
- Carrell P. L., 1983, "Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension", in *Reading in a Foreign Language* 1 (2), 81-92.
- Carrell, P. L., 1987, "Content and Formal Schemata in ESL Reading", *TESOL Quarterly* 21 (3), 461-481.
- Chomsky N., 1957, *Syntactic Structures*, The Hague/Paris, Mouton.
- Chomsky N., 1968/1972, *Language and Mind*, New York, Harcourt Brace.
- Claypole M., 2003, "Blended Learning: New Resources for Teaching Business English", in Pulverness A. (a cura di), *IATEFL Brighton Conference Selections*, Canterbury, IATEFL.
- Colina S., 2003, *Translation Teaching: From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*, Boston, McGraw-Hill.
- Coulthard M., 1992, "Linguistic Constraints on Translation", in *Studies in Translation / Estudos da Tradução, Ilha do Desterro*, 28, 9-23.
- Delisle J., 1988, *Translation: An Interpretive Approach*, Ottawa, Ottawa University Press.
- Dudeney G., Hockly N., 2007, *How to Teach English with Technology*, Harlow, Pearson Longman.
- Eco U., "Riflessioni Teorico Pratiche sulla Traduzione", in Neergard S. (a cura di), *Teorie Contemporanee della Traduzione*, Milano, Bompiani.
- Ericsson K. A., Herbert A. S. 1984/1993, *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Even-Zohar I., Toury G. (a cura di), 1981, *Translation Theory and Intercultural Relations*. Tel Aviv University, The Porter Institute for Poetics and Semiotics [Special issue of *Poetics Today* II: 4].
- Even-Zohar, I., 1990 "Polysystem Theory", in *Poetics Today* 11:1, 9-26.
- Fries C., 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Gado Wiener R., 2007, "Il mestiere di tradurre pubblicità", in *La Nota del Traduttore*, http://www.lanotadeltraduttore.it/mestiere_tradurre_publicita.htm.
- Gavioli L., 1999, "Corpora and the Concordancer in Learning ESP: An Experiment in the Course for Interpreters and Translators", in Azzaro G., Ulrych M. (a cura di) *Anglistica e: metodi e percorsi comparatistici nelle lingue, culture e letterature di origine europea. Volume 2. Transiti linguistici e culturali*, Trieste, EUT, 331-343.
- Gee J. P., 1999, *An Introduction to Discourse Analysis*, London, Routledge.
- Gouadec D., 2000, "Notes on Translator Training (Replies to a Questionnaire)", in *International Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training*, Intercultural Studies Group, http://isg.urv.es/library/papers/innovation_book.pdf.
- Gouadec D., 2002, "Training Translators: Certainties, Uncertainties, Dilemmas", in Maia B., Haller J., Ulrych M. (a cura di), *Training the Language Services Provider for the New Millennium*, Oporto, Universidade do Porto, 31-41.
- Granger S., 2003, "The Corpus Approach: A Common Way Forward for Contrastive Linguistics and Translation Studies?", in Granger S., Lerot J., Petch-Tyson S. (a cura di), *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*. Amsterdam/New York, Rodopi, 17-29.

- Hatim B., Mason I., 1990, *Discourse and the Translator*, London/New York, Longman.
- Hauck M., Hampel R., 2005, "The Challenges of Implementing Online Tuition in Distance Language Courses: Task Design and Tutor Role", in Holmberg B, Shelley M., White C. (a cura di), *Distance Education and Languages. Evolution and Change*, Clevedon/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 258-277.
- Hoffmann C., (a cura di), 1996, *Language, Culture and Communication in Contemporary Europe*, Clevedon/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters.
- Holmes J. S. (1988/2000) "The Name and Nature of Translation Studies" in Venuti L. (a cura di), *The Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, 172-185.
- House J., 1997, *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Jääskeläinen R., 2001), "Think-aloud Protocols", in Baker M., *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 265-269.
- James C., 1998, *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London/New York, Longman.
- Johansson S., Hofland, K., 1994, "Towards an English-Norwegian Parallel Corpus", in Fries U., Tottie G., Schneider P. (a cura di), *Creating and Using English Language Corpora*, Amsterdam/Atlanta, Rodopi, 25-37.
- Johnson J. E., 2003, "Learning through Portfolios in the Translation Classroom", in Baer B. J., Koby G. S. (a cura di), *Beyond the Ivory Tower*, 97-116.
- Kinneavy J., 1971, *A Theory of Discourse*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice.
- Király D. C., 1995, *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, Kent/London, The Kent State University Press.
- Király D. C., 2000a, *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, St Jerome.
- Király D. C., 2000b, "Translation into a non-mother Tongue: From Collaboration to Competence", in Grosman M., Kovacic I., Snell-Hornby M. (a cura di), *Professional Practice and Training*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 117-123.
- Király D. C., 2001, "Towards a Constructivist Approach to Translator Education", *Quaderns. Revista de traducció* 6, 50-53.
- Király D. C., 2005, "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation", *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 50(4), 1098-1111.
- Klaudy K., 1996, "Quality Assessment in School Translation and in Professional Translation", in Dollerup C., Appel V. (a cura di) *Teaching Translation and Interpreting Vol. 3*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 198-204.
- Krashen S., 1985, *The Input Hypothesis*, Oxford, Pergamon Press.
- Lado R., 1957, *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lavandenz M., 2003, "Think-Aloud Protocols: Teaching Reading Processes to Young Bilingual Students", Centre for Applied Linguistics Online Resources: Digests, <http://www.cal.org/resources/Digest/0314lavandez.html>.
- Lavinio C., 2007, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci.
- Lee D. Y. W., 2001 "Genres, Registers, Text Types, Domains, and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Path through the BNC Jungle", in *Language Learning & Technology* 5(3), 37-72.
- Long M. H., 1985, "Input and Second Language Acquisition Theory", in Gass S., Madden C. (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 377-393.

Long M. H., 1996, "The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition, in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, Sand Diego, CA, Academic Press, 413-468.

Lotman J. M., Uspenskij B. A., 1978, "On the Semiotic Mechanism of Culture", in *New Literary History* 9(2), 211-32.

McLaughlin B., Rossman T., McLeod B., 1983, "Second Language Learning: an Information-processing Perspective", in *Language Learning* 33, 135-158.

Nida E., 1964, *Toward a Science of Translating With Special Reference to Principles and Procedures Involved In Bible Translating*, Leiden, Brill.

Nida E., 2000, "Principles of Correspondence", in Venuti, L., *The Translation Studies Reader*, London, Routledge, 126-140.

Odlin T., 1989, *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pym A., 2003, "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach", in *Meta*, 48(4), 481-497.

Reiss K., 1971/2000, *Translation Criticism. Potential and Limitations*, Manchester, St Jerome and American Bible Society.

Reiss K. 1977/1989, "Text-types, Translation Types and Translation Assessment", in Chesterman A. (a cura di), *Readings in Translation Theory*, Helsinki, FinnLectura, 105-115.

Reiss K., 1981/2000, "Type, Kind and Individuality of Text: Decision Making in Translation", in Venuti L. (a cura di), *The Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, 160-171.

Richards J., Rodgers T., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rorty R., 1979, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

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

Schmidt R., 1990, "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics* 11, 129-158.

Selinker L., 1974, "Interlanguage", in Richards J. (a cura di), *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, Essex, Longman, 31-54..

Selinker L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*, London/New York, Longman.

Sharma P., Barrett B., 2007, *Blended Learning. Using Technology in and beyond the Language Classroom*, Oxford, Macmillan.

Spiro R. J., Feltovich P. J., Jacobson M. J., Coulson, R. L., 1991, "Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains", in *Educational Technology* 31 (5), 24-33.

Steen G., 1999, "Genres of Discourse and the Definition of Literature", in *Discourse Processes* 28, 109-120.

Tognini Bonelli E., 2001, *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam, John Benjamins.

Toury G., 1980. "The Translator as a Nonconformist-to-be, or: How to Train Translators so as to Violate Translational Norms", in Poulsen S. O., Wilss W. (a cura di), *Angewandte Übersetzungswissenschaft: Internationales Übersetzungswissenschaftliches Kolloquium an der Wirtschaftsuniversität Århus/Dänemark, 19-21 Juni 1980*, Århus, 180-194.

Toury G., 1984, "The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching", in Wilss W., Thome G. (a cura di), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*, Tübingen, Narr, 186-195.

Toury G., 1992, "'Everything Has Its Price': An Alternative to Normative Conditioning in Translator Training", in *Interface* 6(2), 60-72.

Toury G., 1995a, *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Toury G., 1995b, "The Notion of 'Assumed Translation' - An Invitation to a New Discussion", in Bloemen H., Hertog E., Segers W. (a cura di), *Letterlijkheid/Woordelijkheid: Literal-ity/Verbality*, Antwerpen/Hermelen, Fantom, 135-47.

Toury G., 2000 "The Nature and Role of Norms in Translation", in Venuti, L., *The Translation Studies Reader*, London, Routledge, 198-211.

Trentin G. (a cura di), 1999, *Telematica e formazione a distanza. Il caso Polaris*, Milano, Franco Angeli.

Trentin G., 2001, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Milano, Franco Angeli.

Varela Salinas M. J., 2007, "How New Technologies Improve Translation Pedagogy", in *Translation Journal* 11(4), <http://accurapid.com/journal/42technology.htm>.

Stewart D., 2008, "Vocational Translation Training into a Foreign Language", in *inTRAlinea* 10, http://www.intralinea.it/volumes/eng_more.php?id=673_0_2_0_M%.

Venuti L., 1995, *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, London/New York, Routledge.

Venuti L. (a cura di), 2000, *The Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge.

Vermeer H., 1989/2000, "Skopos and Commission in Translational Action", in Venuti L. (a cura di), *The Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, 221-232.

Vermeer H., 2001, "Didactics of Translation", in Baker M. (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 60-63.

Werlich E., 1976, *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

White C., 2003, *Language Learning in Distance Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

Woodward T., 1986, "Loop Input. A Process Idea", in *The Teacher Trainer* 1(6-7).

Zanettin F., "Il Corpus Parallelo Rushdie - CPR", http://www.intralinea.it/intra/ipermedia/IperGrimus/_private/corpora_f.htm.

Zanettin F., 1998, "Bilingual Comparable Corpora and the Training of Translators", in Laviosa S. (a cura di), *Meta* 43(4), Special Issue. *The Corpus-based Approach: a new Paradigm in Translation Studies*, 616-630.

Zanettin F., 1999, "Corpora for the Training of Translators", in Azzaro G, Ulrych M. (a cura di), *Anglistica e: metodi e percorsi comparatistici nelle lingue, culture e letterature di origine europea. Volume 2. Transiti linguistici e culturali. (XVIII convegno AIA, Genova, 30/9-2/10/1996)*, Trieste, EUT, 341-353.

Zanettin F., 2001, "Machine (assisted) Translation for Translator Training", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, Roma, Bulzoni, 241-262.

Zanettin F., 2002, "DIY Corpora: The WWW and the Translator", in Maia B., Haller J., Ulrych M. (a cura di), *Training the Language Services Provider for the New Millennium*, Porto, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 239-248.

Zanettin F., Bernardini S., Stewart D. (a cura di), 2003, *Corpora in Translator Education*, Manchester, StJerome.