TRADURRE PER SBAGLIARE, TRADURRE PER IMPARARE: LA TRADUZIONE NELLO STUDIO DELL'ITALIANO A LIVELLO UNIVERSITARIO

L'articolo esamina l'uso della traduzione nell'apprendimento di lingue straniere, accennando prima al ruolo ridotto che quest'attività ha tradizionalmente avuto nello studio linguistico, per arrivare poi alle caratteristiche della traduzione nel mondo reale, dalle quali si suggerisce di partire anche nelle situazioni didattiche. In base a un'analisi delle traduzioni italiane di due testi sloveni fatte da studenti universitari di grado avanzato si può osservare che i maggiori problemi che gli apprendenti hanno in italiano sono di tipo testuale e contrastivo; in gran parte essi sono dovuti all'interferenza diretta o indiretta con la madrelingua. Data la natura eminentemente testuale e bilingue dell'attività di traduzione questa viene proposta come un efficace contributo allo sviluppo della competenza linguistica del parlante nel senso più ampio.

1 Premessa

Il presente contributo si propone di mettere in luce il ruolo della traduzione interlinguistica quale tipo particolare di produzione testuale nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Prescindendo dalla funzione tipica della traduzione in ambiente didattico, cercherò di mettere in rilievo i possibili usi della traduzione come esercitazione linguistica integrale, atta a sviluppare e rafforzare le più svariate competenze comunicative del parlante, da quelle grammaticali a quelle testuali, nonché quelle più strettamente traduttive.

2.1 Traduzione e apprendimento della lingua straniera

Com'è risaputo, pur essendo la traduzione uno dei metodi più antichi di esercitazione in lingua straniera, tradizionalmente, in classe, essa è stata usata nell'acquisizione di singole forme e di strutture isolate, spesso a livello non superiore a quello della frase, sia semplice sia complessa.¹ Tale impiego didattico della riscrittura in lingua straniera di unità linguistiche della madrelingua del discente (o viceversa) implica un approccio decontestualizzato, per cui tale attività risulta, ovviamente, molto lontana

¹ 1. Si ha in mente esercizi come i seguenti due tratti da un libro di testo del latino a lungo usato in scuole medie slovene (Ana Šašel: *Fundamenta Latina II*. Ljubljana: DZS, 1976):

1. "P r e v e d i adverbs, jim poišči primeren glagol in jih povej v superlativu [Traduci gli avverbi fornendo dei verbi adatti e usandoli al superlativo]: celeriter, laete, acriter, facile, male, suaviter, sapienter, bene, alte!" (p. 44)

2. "P r e v e d i stavke in razloži podredja [Traduci le frasi e definisci le frasi subordinate]: 1. Si celerius legeres, plures libros legere posses. 2. Dum oppidum ab hostibus vehementer oppugnatur, oppidani ad Caesarem legatos auxilium petitum miserunt. /.../" (p. 43)

da quanto accade nelle situazioni traduttive reali in cui il traduttore svolge la funzione del mediatore interlinguistico e interculturale (cfr. Jakobsen 1994: 144, Snell-Hornby 1992: 18, Ožbot 1997: 27-28). Non è mia intenzione discutere questa nota prassi didattica, che può anche avere una sua validità. Quel che si vuole dimostrare di seguito è l'utilità della traduzione quale riscrittura di testi nell'apprendimento di lingue straniere, nella quale il punto di riferimento sia sempre l'attività reale dei traduttori come costruttori di testi e non l'esercitazione di strutture linguistiche di per sé. L'attività traduttiva in classe concepita come "imitazione" di quella reale potrà di fatto contribuire a una migliore preparazione del discente alle sfide della comunicazione professionale. Partono, normalmente, da questo presupposto i programmi di studio per traduttori ed interpreti; in questo contributo si vuole dimostrare che anche corsi universitari di lingue moderne non espressamente incentrati sulla traduzione possono approfittare di tale orientamento se si prefiggono di offrire allo studente (anche) una formazione pratica che gli permetterà di svolgere il ruolo di abile esperto bilingue.

2.1.1 Traduzione nel mondo reale

Come caratterizzare la traduzione nel mondo reale? In maniera più concisa la possiamo definire come produzione testuale determinata essenzialmente dall'obiettivo concreto che, nell'intenzione del traduttore, il testo d'arrivo dovrebbe svolgere (Reiß/Vermeer 1991: 95-104, cfr. Ožbot 2001: 24-25). Nella traduzione come prassi comunicativa abbiamo quindi a che fare con la trasmissione, determinata da uno scopo concreto, di un dato messaggio nella lingua di partenza con i mezzi della lingua d'arrivo. Diversamente da molti altri tipi di produzione testuale, la traduzione è, nella sostanza, determinata dalla dipendenza del testo di arrivo da un testo di partenza dato in anticipo e scritto in una lingua diversa da quella di arrivo. Alla stregua della situazione in altri tipi di produzione testuale anche nella traduzione il produttore del testo verbalizza una realtà cognitiva preesistente che, come nel parafrasare o nel riassumere, è definita da un testo di partenza già dato. Il compito del traduttore è comprendere adeguatamente il messaggio del testo di partenza e, come in tutti i tipi di produzione testuale, decidere, tenendo conto della situazione comunicativa d'arrivo, come mediarlo al destinatario.

L'importanza degli aspetti testuali della traduzione viene ribadita anche dalla presenza, nei programmi di studio per traduttori, di problematiche incentrate sulla comprensione e produzione dei testi, sia nella lingua materna dei discenti sia in lingue straniere. In tali programmi, spesso si parte dal presupposto che i traduttori siano soprattutto esperti in produzione testuale come dimostrano anche i termini che si possono usare, in inglese e in tedesco, per designare la professione del traduttore: "text-designer"; "Textbauexperte", "Textbaufachmann", "(transkultureller) Kommunikationsfachmann". Data l'importanza del livello testuale nello studio della traduzione, appare naturale l'esortazione di Mary Snell-Hornby (1992: 18) secondo la quale i futuri traduttori devono soprattutto disabituarsi alla ricerca di "equivalenti" lessicali per procedere alla riflessione testuale globale, incentrandosi sui mondi testuali come entità cognitive

reali. Si tratta quindi della necessità di riorientare l'attenzione dalla forma al senso. Nella terminologia della cosiddetta "scenes-and-frames semantics", sviluppata da Charles J. Fillmore ed applicata al campo della traduzione da studiosi di orientamento funzionale, tale approccio significa che la preoccupazione principale del traduttore non è la cornice ovvero la forma linguistica, bensì la scena quale rappresentazione cognitiva del mondo testuale in questione (cfr. Vannerem/Snell-Hornby 1986, Vermeer/Witte 1990, Kußmaul 1994, Hönig 1993a: 81; cfr. Corno), tranne nei casi in cui il senso stesso del testo richiede la concentrazione sugli aspetti formali, come accade, ad esempio, nella traduzione letteraria. Dato ciò, per il traduttore, strumenti di lavoro validi tanto quanto i dizionari saranno i cosiddetti testi paralleli, cioè testi riguardanti realtà e contenuti simili a quelli del testo d'arrivo, che possono essere tipologicamente simili o diversi da esso (cfr. Kvam 1992, Nord 1991: 155).

2.2 Il ruolo della traduzione come esercitazione linguistica

Se però, come abbiamo visto, la traduzione è sostanzialmente esercitazione testuale, ci si potrebbe chiedere perché insistere proprio su quest'attività nel corso universitario di lingue moderne e non ricorrere, ad esempio, a vari altri tipi di produzione testuale in lingua straniera come componimento su tema dato, riassunto, stesura di testi di diversi tipi ecc. Anche esse, infatti, ci aiutano ad abituare gli studenti a un approccio testuale anziché lessicale alla comunicazione (cfr. Corno 1987: 40-45, Evangelisti Allori 1992: 13 segg.; anche Connor 1996). Rispetto a tutte queste varianti di riscrittura, la traduzione ci permette di osservare le abilità produttive dell'apprendente in maniera complessiva – nel campo grammaticale, testuale e propriamente traduttivo – e, conseguentemente, di individuarne le aree critiche. Nella traduzione, infatti, il contenuto da verbalizzare in lingua straniera è dato in anticipo, ragion per cui la libertà d'espressione dello scrivente è più ristretta che nella produzione testuale di tipo »libero«. Ed è proprio il fatto che la situazione comunicativa sia relativamente fissa a permetterci di verificare le conoscenze dello studente in maniera più realistica. Data la determinatezza del punto di partenza e la dipendenza, da esso, del risultato, l'attività traduttiva in classe ci rende più facile anche la discussione degli elaborati degli studenti, non solamente in prospettiva finale, in quanto prodotti "definitivi", ma anche in prospettiva processuale,² tenendo conto dei problemi e delle vie seguite nella produzione del testo e confrontando soluzioni accettabili con quelle inappropriate.³

Quindi, analogamente alla ben nota idea che la lettura che di un testo di partenza fa il traduttore sia tra le più attenti possibili – infatti, le eventuali lacune interpretative del testo si rivelano allora, se non prima – anche la traduzione può essere

² Per una presentazione dell'approccio processuale nella classe di traduzione v. Gile 1994.

³ Per una presentazione dei possibili usi didattici, anche più strettamente linguistici, della traduzione letteraria v. i contributi nel volume curato da P. Bush e K. Malmkjær (1998).

considerata uno dei meccanismi più efficaci per diagnosticare i problemi dell'apprendente linguistico. Cercheremo di dimostrarlo successivamente.

2.3 La traduzione in un corso universitario italiano L2

Al Dipartimento di lingue e letterature romanze della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Lubiana gli studenti d'italianistica frequentano il corso annuale di traduzione in italiano all'ultimo anno degli studi quadriennali.⁴ All'inizio del corso la loro padronanza della lingua italiana è, in generale, discreta e, inoltre, hanno alle spalle già un corso annuale in traduzione, anche se in direzione opposta, dall'italiano verso lo sloveno, cioè dalla lingua straniera verso la madrelingua. Per la maggioranza, però, il corso del quarto anno rappresenta il primo tentativo di traduzione verso l'italiano, ma non la prima esercitazione di scrittura di testi in questa lingua, dato che il loro piano di studi prevede un corso di composizione al III anno, oltre alle ore del dottorato, sin dal primo anno degli studi, che comprendono anche esercitazioni di tipo testuale produttivo.

I problemi degli studenti nella traduzione verso l'italiano variano a seconda delle caratteristiche del testo di partenza (strutturazione del contenuto, grado di chiarezza e di coerenza, ecc.), a seconda del tipo di testo da produrre, a seconda della loro familiarità con il mondo testuale ecc. In ciò che segue verranno presentate e discusse le difficoltà più significative individuate negli elaborati prodotti da due gruppi di studenti di madrelingua slovena, di diciannove persone il primo e di dodici il secondo. In ambedue i casi si tratta di risultati delle prove d'ingresso alle quali gli studenti sono stati sottoposti nella prima lezione dell'anno accademico 2003/04 (il testo sul 1976, v. sotto) e 2004/05 (il testo sul 1978). I soggetti, che avevano a disposizione 80 minuti, non ne erano stati avvisati in anticipo e hanno lavorato senza l'aiuto di vocabolari ed altro materiale di riferimento. La fase della traduzione è stata preceduta da una breve introduzione in cui sono state precisate le funzioni del testo di partenza e di quello d'arrivo.⁵

I testi di partenza di tipo pubblicitario sono tratti da un volume trilingue uscito a Trieste in occasione del cinquantesimo anniversario del quotidiano locale *Primorski dnevnik*;⁶ il libro ripercorre i suoi cinquant'anni dedicando a ciascuno di essi brevi presentazioni come le due seguenti parallelamente ai quali sono riportate due proposte di traduzioni in italiano:⁷

⁴ L'autrice insegna al corso in traduzione dal 1994/95; ogni anno, tranne qualche eccezione, collabora al corso anche il lettore italiano quale parlante nativo.

⁵ Che le osservazioni preliminari fossero così ridotte va giustificato con la situazione stessa che era quella di un test introduttivo. In una lezione di traduzione »normale«, procediamo da un'analisi linguistica del testo di partenza e dalla determinazione della sua funzione alla precisazione della funzione del testo d'arrivo per arrivare alla traduzione stessa seguita da osservazioni di grammatica testuale contrastiva sloveno-italiana, possibilmente accompagnate dall'esame di testi paralleli.

⁶ Bojan Pavletič: *Primorski dnevnik 1945 - 1995*. Trieste: Družba za založniške pobude d.d., 1995. [Supplemento speciale del *Primorski dnevnik*, 13 maggio 1995.]

⁷ Le prime versioni italiane mi sono state fornite dalla collega Patrizia Vascotto, lettrice d'italiano con la quale attualmente insegno il corso in traduzione. Successivamente sono state discusse in classe e modificate; ne sono risultate le versioni presentate qui. Ringrazio la collega Vascotto del suo prezioso contributo.

1976

Potres, ki je 6. maja 1976 stresel Furlanijo ter zahodno obrobje Slovenije je imel strahovito razdiralno moč. Občutili so ga v velikem delu Evrope, vse do Bosne, Nemčije, Avstrije, Švice ter v vsej Italiji. Prva poročila, ki so prihajala po uničujočem sunku (9. stopnja Mercallijeve lestvice) niti niso dopuščala, da bi si reševalci ustvarili pravo sliko o realnih razmerjih katastrofe, saj so govorila le o nekaj desetinah žrtev. Toda že prve jutranje ure so razkrile, da je prišlo v Furlaniji, Karniji in okolici, Beneški Sloveniji ter v Posočju do prave tragedije. Število žrtev je naraščalo iz ure v uro in je v končnem obračunu preseгло tisoč mrtvih, desettisoče ranjenih, materialne škode pa tedaj skorajda ni bilo mogoče ugotoviti. Furlanija je bila praktično na kolenih.

Toda ob izredni solidarnosti je kmalu začela prihajati pomoč iz vseh krajev sveta, odločno je pristopila k reševanju težav tudi država in ob prirojeni pridnosti, skrbnosti in zavzetosti domačega prebivalstva je na prizadetih področjih kmalu začela vstajati iz ruševin nova Furlanija, opomogla pa so si tudi druga področja. Vse, kajpak, ni šlo povsem po načrtih, kljub temu pa je potekalo popotresno obdobje v Furlaniji – predvsem zaradi odločnosti domačinov – precej drugače, kot ob podobnih prilikah drugod po Italiji.⁸

1976

Il terremoto che il 6 maggio 1976 scosse il Friuli e la Slovenia occidentale ebbe un'eccezionale forza devastante. Fu sentito in gran parte d'Europa fino alla Bosnia, alla Germania, all'Austria, alla Svizzera e in tutta Italia. Le prime notizie pervenute dopo la devastante scossa (9° grado della scala Mercalli), non permisero ai soccorritori di farsi un quadro corretto delle reali dimensioni della catastrofe, poiché parlavano appena di qualche decina di vittime. Tuttavia, già le prime ore del mattino rivelarono che in Friuli, in Carnia e nei dintorni, nella Slavia Veneta e nell'Alta valle dell'Isonzo si era verificata una vera tragedia. Il numero delle vittime aumentava di ora in ora; alla fine i morti furono oltre un migliaio, i feriti decine di migliaia, mentre i danni materiali allora non si potevano nemmeno stabilire. Il Friuli era praticamente in ginocchio.

Grazie però ad una straordinaria solidarietà, presto cominciarono a giungere aiuti da ogni parte del mondo e anche lo stato contribuì in maniera determinante alla risoluzione dei problemi; con la proverbiale laboriosità e l'impegno della popolazione locale in poco tempo sorse dalle macerie un nuovo Friuli ed anche le altre zone si rimisero. Ma non tutto andò come previsto; nonostante ciò, in Friuli, il periodo della ricostruzione ebbe un andamento ben diverso da quello in situazioni simili in altre parti dell'Italia.

1978

Leto 1978 sta v Italiji označevala predvsem dva dogodka: 16. marca so samozvane rdeče brigade (po uboju petih policistov iz spremstva) ugrabile najvidnejšega italijanskega politika Alda Mora ter ga po dvomesečnem zasliševanju umorile; 16. oktobra pa je sedel na papeški tron v Vatikanu Poljak Karol Wojtyła, prvi slovanski sveti oče in prvi poglavar katoliške cerkve, ki v zadnjih 450 letih ni bil Italijan.

Ugrabitev 62-letnega Alda Mora, človeka izrednih sposobnosti, obdarjenega s korektnostjo, poštenjem ter velikim ugledom, kateremu je bila namenjena celo najvišja funk-

⁸ Entrambi i testi di partenza, qui riportati in veste originale, presentano dei difetti grammaticali e delle idiosincrasie d'espressione. Accanto ai contenuti, lessico e lunghezza, anche la loro non esemplarità li rende adatti ad un uso didattico che sia il più vicino possibile al mondo reale della traduzione in cui testi di partenza difettosi costituiscono piuttosto la regola che l'eccezione.

cija v državi, predsedništvo republike, je povzročila pravo verigo vsakovrstnih polemik, komentarjev, obtožb, sumničenj na vseh straneh, pravo ozadje njegovega umora pa je vse do danes pustilo še marsikaj nejasnega in nedorečenega. Papež Janez Pavel 2., ki sodi vsekakor med trdnejše tradicionaliste katoliške hierarhije, pa je vendar vnesel v togost cerkvenega dogajanja v Vatikanu precej sproščenosti (redno je plaval, rad je smučal, kar pred njim ni počenjal noben drug Petrov naslednik), držal se je s svojimi številnimi potovanji po vsem svetu tesnega stika s svojimi verniki, predvsem pa je bil neizprosni borec za mir med narodi.

1978

In Italia, il 1978 fu contrassegnato da due avvenimenti. Il 16 marzo le sedicenti Brigate Rosse, dopo aver ucciso i cinque uomini della scorta, rapirono il più insigne politico italiano, Aldo Moro, per ucciderlo dopo due mesi di interrogatori. Il 16 ottobre, invece, salì al soglio pontificio in Vaticano il polacco Karol Wojtyła, primo pontefice slavo e primo capo della Chiesa cattolica non italiano dopo 450 anni.

Il rapimento del sessantaduenne Aldo Moro, uomo di straordinarie capacità, dotato di correttezza, onestà e molto stimato da tutti, che avrebbe dovuto assumere la più alta carica dello Stato, la presidenza della Repubblica, provocò una serie di polemiche di ogni genere, di commenti, accuse e sospetti in tutte le parti, il vero retroscena dell'assassinio lascia però tutt'oggi degli aspetti poco chiari e non definiti.

Papa Giovanni Paolo II, che senza dubbio fa parte dei più fermi tradizionalisti della gerarchia cattolica, ha portato comunque nella severità dell'ambiente vaticano una certa disinvoltura: frequentava la piscina ed amava sciare, cose che prima di lui non aveva fatto nessun altro successore di Pietro. Con i suoi numerosi viaggi in tutto il mondo ha mantenuto uno stretto contatto con i suoi fedeli, ma soprattutto è stato un instancabile sostenitore della pace tra i popoli.

Quali sono dunque i problemi principali riscontrati dagli studenti nella traduzione? È evidente dall'analisi che sono relativamente rare le difficoltà grammaticali »isolate«, cioè riguardanti singole particolarità, come, ad esempio, la grafia delle doppie – in generale un problema frequente e difficilmente sradicabile per molti discenti slovenofoni –, l'uso delle maiuscole – particolarmente nei casi in cui la tendenza in italiano differisce dallo standard sloveno –, l'uso di certe preposizioni in contesti specifici, la ripresa dell'pronome ecc.:

- 1 **praticava** il nuoto⁹ /B/¹⁰
- 2 il **Polacco** /A/
- 3 nella serietà degli avvenimenti della chiesa **a** Vaticano /A/
- 4 nuotava con regolarità e gli piaceva sciare, il che prima di lui non l'aveva fatto nessun'altro successore di Pietro /H/

⁹ Vengono sempre evidenziati solo gli sbagli relativi al problema in discussione.

¹⁰ Le lettere maiuscole dopo le citazioni si riferiscono alle sigle date ai singoli elaborati.

Sono assai più caratteristici i problemi lessicali, di diverso tipo. Alcune scorrettezze concernono la scelta dei termini con significato inappropriato, come appare dagli esempi 5 e 6, anche se con una base semantica legata al contenuto che vi andrebbe espresso (la scelta di »religioso« invece di »fedele« e di »commentario« invece di »commento«):

- 5 ha tenuto uno stretto contatto con i suoi **religiosi** /.../ /K/
- 6 una catena di polemiche di ogni genere, di **commentari** /D/

Nell'esempio seguente lo studente ha scelto il verbo »riferire«, forse invece di »conferire«, ugualmente inadatto, anche se contestualmente vicino:

- 7 ... un uomo di incredibili capacità /.../, al quale era stata **riferita** persino la più alta funzione nello stato /.../ /A/.

In 8 viene usato un termine inesistente (»interrogamento« invece di »interrogatorio«):

- 8 dopo **interrogamenti** che sono durati due mesi /A/.

Negli esempi 9 - 13 si possono osservare problemi lessicali dovuti a un'interferenza diretta con lo sloveno. Così, il lessema »post-terremoto« usato in funzione attributiva è formato sul modello dell'aggettivo sloveno »popotresen«:

- 9 il periodo **post-terremoto** /M/.

Il sintagma »samozvan« (composto dell'elemento prefissale »samo-«, »auto-«, e di »zvan«, participio passato del verbo obsoleto »zvati«, »chiamare, nominare«) ha dato luogo a diverse soluzioni italiane non idiomatiche:

- 10 (a) le **autonominate** Brigate Rosse /A/
- (b) le **autobatezzate** Brigate Rosse /J/
- (c) le **autodichiarate** Brigate Rosse /D/
- (d) le **cosidette** brigate rosse - **il nome si diedero loro stesse** - /F/.

Le basi slovene sono riconoscibili anche nelle proposte seguenti: il verbo »aumentarsi« (11) può essere interpretato come calco del verbo riflessivo »povečevati se«, non presente nel testo di partenza, ma sinonimo con quello realmente usato (»naraščati«) e perciò forse cognitivamente facilmente accessibile allo studente nel momento in cui il testo sloveno viene processato:

11 Il numero delle vittime **si aumentava** da ora in ora /.../ /S/.

Nell'esempio 12 troviamo l'espressione »in ginocchia« al posto del singolare »in ginocchio«, come nell'espressione slovena »na kolenih«:

12 Il Friuli era praticamente **in ginocchia** /O/.

In 13 appare un calco dallo sloveno, in cui l'espressione »sesti na papeški prestol« (»sedersi sul trono papale«) sarebbe del tutto idiomatica:

13 il 16. ottobre invece **si è seduto sul trono papale** /.../ /A/.

Non si può, invece, direttamente stabilire un punto di partenza sloveno negli esempi 14 (a) e (b) in cui abbiamo a che fare semplicemente con delle scelte inappropriate dal punto di vista idiomatico:

14 (a) ha **conquistato** il trono papale /.../ /K/

(b) il trono papale del Vaticano è stato **occupato** dal polacco Karol Wojtyła /.../ /B/

(c) il sedici ottobre invece fu il polacco Karol Wojtyła ad ottenere il trono papale /.../ /E/.

Negli elaborati esaminati, problemi di idiomacità sono tra i più tipici in generale. Basti il seguente esempio, con una varietà delle scelte traduttive, tra cui ognuna è a suo modo inappropriata. Le varianti lessicali possono essere anche idiomatiche dal punto di vista della lingua d'arrivo in astratto, dato il contesto, però, esse si presentano come devianti:

15 (a) un instancabile **combattente** per la pace tra le **nazioni** /.../ /A/

(b) un **combattente agguerrito** per la pace tra le **nazioni** /.../ /C/

(c) un **combattente accanito** per la pace tra i popoli /.../ /D/

(d) un **lottatore forte** per la pace tra le **nazioni** /G/

(e) un **lottatore incessante** per la pace fra le **nazioni** /H/

(f) un rigoroso lottatore per la pace tra i popoli /I/

(g) soprattutto nella **battaglia per la pace tra le nazioni** era un **lottatore senza scrupoli** /K/

(h) ha soprattutto combattuto senza pietà per la pace tra i popoli /E/.

16 Il terremoto /.../ ebbe un'**impressionante** forza distruttiva. /Q/

17 Tutto ciò insieme alla **bravura**, alla **scrupolosità** e all'impegno innati della popolazione locale ha fatto sì che /.../ /M/

18 Il Papa Giovanni Paolo II però, che **inanzitutto** fa parte dei tradizionalisti più duri /.../ /F/.

Talvolta l'inappropriatezza contestuale può essere dovuta a scelte inadeguate a livello del registro, come nei seguenti tre esempi di tipo colloquiale:

19 Tutto, comunque, **non filò liscio** /L/

20 Anche lo Stato non stette **con le mani in mano** /.../ /V/

21 Il terremoto che il 6. maggio scosse il Friuli e il margine ovest della Slovenia fu di una forza distruttiva **spaventosa** /L/.

Permanenti e forti rimangono per lo studente slovenofono problemi dell'articolo – sia determinativo che indeterminativo – categoria grammaticale che nella sua madrelingua non esiste sistematicamente tranne che in qualche elemento d'uso piuttosto isolato. Vediamo qualche caso di tali difficoltà:

22 (a) **nel** Friuli, **nella** Carnia /M/

(b) il periodo postterremoto del Friuli è stato /.../ abbastanza differente **dagli** altri casi simili **nelle** altre parti d'Italia. /P/

(c) L'avevano sentito **nella** grande parte della Europa /.../ /S/

(d) il primo governatore **di** chiesa cattolica /F/

(e) Il sequestro di Aldo Moro, l'uomo **delle** straordinarie capacità /.../ /H/

(f) Nuotava regolarmente e gli piaceva sciare, **le** cose che prima di lui non aveva fatto nessun altro discepolo di Pietro /F/

(g) L'omicidio del sessantaduenne Aldo Moro, **un** uomo di incredibili capacità /A/

(h) Oltre che in tutta l'Italia è stato sentito anche in **una** gran parte dell'Europa /.../ /T/.

Ugualmente difficile appare anche l'uso dei paradigmi verbali, soprattutto per quel che riguarda le scelte tra il passato prossimo ed il passato remoto (23, 24) e tra le opposizioni aspettuative (25), nonché la segnalazione esplicita dell'anteriorità nel passato (26, 27). Da segnalare forse anche un caso del trapassato remoto completamente fuori posto (28):

(23) Il terremoto che il 6 maggio **ha scosso** il Friuli e la parte occidentale della Slovenia /...//M/

(24) In Italia l'anno 1978 **è stato segnato** principalmente da due avvenimenti /...//B/

(25) Il numero delle vittime **salì** di ora in ora /...//L/

(26) nuotava regolarmente, gli piaceva sciare, che prima di lui non **ha praticato** nessun altro successore di Pietro /G/

(27) Ma già nelle prime ore mattutine si è scoperto che in Friuli /.../ **c'è stata** una vera tragedia /P/

(28) Il terremoto **fu stato recepito** in gran parte d'Europa /...//U/.

Un problema non marginale rimane anche la punteggiatura, l'uso della quale, in italiano, differisce molto da quello sloveno. Ad esempio, la virgola quale mezzo di segnalazione dei limiti di unità d'informazione è quasi sconosciuto (29), mentre il punto viene usato di frequente per indicare i numeri dei giorni del mese che in sloveno appaiono in forma ordinale, richiedendo il punto (30):

(29) L'anno 1978 fu in Italia caratterizzato soprattutto da 2 eventi /.../ /G/

(30) Il terremoto che il 6. maggio scosse /.../ /L/.

Legato al problema della punteggiatura è anche quello dell'ordine delle parole che talvolta, inappropriatamente, segue il modello sloveno:

(31) il 16 ottobre invece **venne occupato il trono papale in Vaticano** da un polacco
/.../ /F/.

3 Conclusioni

Quali linee generali ci permette di trarre quest'analisi, seppure schematica e preliminare? Ecco i punti principali:

1. La conoscenza del lessico in astratto costituisce un problema minore; il vocabolario che gli studenti hanno acquisito è abbastanza ricco, il che è normale visto che si tratta di studenti di livello avanzato. Quel che rimane difettoso però è l'uso contestualizzato del lessico. Ciò si può spiegare, da una parte, con la dimestichezza talvolta piuttosto scarsa che gli studenti hanno con testi italiani e, dall'altra, con la loro propensione all'acquisizione lessicologica dei vocaboli italiani anziché allo studio testuale della lingua. Il loro punto di riferimento nell'apprendimento della lingua straniera resta troppo spesso il dizionario piuttosto che il testo autentico. Per ritornare al discorso introdotto sopra, la cornice spesso prende il sopravvento sulla scena ed il formale sul concettuale. In realtà però, solo concentrandosi sulla scena, lo studente potrà raggiungere una padronanza dei modelli testuali e retorici italiani.
2. Anche le difficoltà non lessicali (l'uso dei tempi verbali, gli articoli, la punteggiatura, l'ordine delle parole ecc.) che permangono negli elaborati sono di natura testuale nel senso che, per superarli, è necessario lo studio dei singoli fenomeni »grammaticali« in prospettiva testuale.
3. È assai presente l'interferenza, diretta o indiretta, con lo sloveno a vari livelli: lessicale, sintagmatico, frastico e testuale.
4. Qualche raro caso di studenti bilingui, provenienti dalla zona di Trieste, ha di nuovo dato la conferma al fatto che non ci sia correlazione automatica tra le competenze traduttive in senso stretto e competenze linguistiche. Malgrado tali studenti siano in possesso di una competenza linguistica globale superiore alla

media del gruppo, questa rendita di posizione non implica necessariamente che essi siano in grado di produrre traduzioni più appropriate dei loro colleghi monolingui.

Da queste osservazioni ne consegue che l'acquisizione di una lingua straniera a livello avanzato trarrà profitto da un approccio soprattutto testuale e contrastivo, che renderà possibile allo studente lo sviluppo di una adeguata competenza linguistica e comunicativa, minimizzando le interferenze con la madrelingua. Siccome la traduzione quale attività produttiva coinvolge tanto lo studio sistematico quanto la scrittura di testi, sembra che essa sia in grado di offrire un contributo decisivo al raggiungimento della meta prefissa.

Riferimenti bibliografici

- BUSH, Peter/Kirsten MALMKJÆR (cur.) (1998) *Rimbaud's Rainbow: Literary Translation in Higher Education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- CONNOR, Ulla (1996) *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORNO, Dario (1987) *Lingua scritta: Scrivere e insegnare a scrivere*. Torino: Paravia.
- EVANGELISTI ALLORI, Paola (1992) La conoscenza schematica: tra lingua e cultura nella interpretazione del discorso. In: Cristina Lavinio (cur.), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, 11-38.
- GILE, Daniel (1994) The process-oriented approach in translation training. In: Cay Dollerup/Annette Lindgaard (cur.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 107-112.
- HÖNIG, Hans G. (1993) Vom Selbst-Bewußtsein des Übersetzers. In: Justa Holz-Mänttari/Christiane Nord (cur.), *Traducere navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*. Tampere: Tampere University 77-90.
- JAKOBSEN, Arnt Lykke (1994) Starting from the (other) end: integrating translation and text production. In: Cay Dollerup/Annette Lindgaard (cur.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 143-150.
- KUßMAUL, Paul (1994) *Semantic models and Translating*. Target VI/1, 1-13.
- KVAM, Sigmund (1992) Zur Rolle von Paralleltextrn bei der Translation - Am Beispiel deutsch-norwegischer Übersetzungsfälle. *TEXTconTEXT* 7, 193-217.
- NORD, Christiane (1991) *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- OŽBOT, Martina (1998) Od besedila do besedila: besediloslovna vprašanja prevajanja. In: Inka Štrukelj (cur.), *Jezik za danes in jutri: zbornik referatov na II. kongresu Društva za uporabno jezikoslovje Slovenije, Ljubljana, 8. - 10. oktober 1998*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 300-308.
- OŽBOT, Martina (2001) La coerenza testuale dal punto di vista traduttivo. *Linguistica* XLI, 21-35.
- REIB/VERMEER (21991 [1984]) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- SNELL-HORNBY, Mary (1992) The professional translator of tomorrow: language specialist or all-round expert? In: Cay Dollerup/Anne Loddegaard (cur.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent, Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 9-22.
- VANNEREM, Mia/Mary SNELL-HORNBY (1986) Die Szene hinter dem Text: 'scenes-and-frames semantics' in der Übersetzung. In: M. Snell-Hornby (cur.), *Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung: Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 184-205.
- VERMEER, Hans J./Heidrun WITTE (1990) *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*. Heidelberg: Julius Groos.

Povzetek

PREVAJANJE KOT SREDSTVO ZA USVAJANJE TUJEGA JEZIKA (PRIMER ŠTUDIJA ITALIJANŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA NA UNIVERZITETNI STOPNJI)

Avtorica skuša osvetliti vlogo prevajanja kot posebnega načina produkcije besedil pri učenju italijanščine kot tujega jezika. Ob strani pušča tradicionalno vlogo, ki jo je prevajanje imelo v usvajanju tujih jezikov, in se osredotoča na možno izrabo prevajanja kot celostne jezikovne vaje, s pomočjo katere je mogoče razvijati in krepiti najrazličnejše komunikacijske zmožnosti govorca. Posebna vrednost prevajanja kot produktivne besedilne dejavnosti pri učenju tujega jezika izhaja iz tega, da ob kontrastivnem pristopu omogoča prepoznavanje interferenc z materinščino in posledično krepitev učenčeve jezikovne zmožnosti v najširšem smislu. Na osnovi ponazoritvenega gradiva, ki obsega prevode dveh italijanskih izvirkov, izdelane v dveh skupinah slovenskih študentov italijanščine, avtorica izpostavi pomen prevoda kot enega najučinkovitejših sredstev za kvalitetno usvajanje tujega jezika na visoki stopnji.