

PROCESSI DI TRADUZIONE E SCRITTURA ELEMENTARE NELLA LINGUA STRANIERA TEDESCA

1 *SCRIVERE E TRADURRE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE*

Fino a metà degli anni ottanta del secolo scorso le competenze di scrittura occupavano l'ultimo posto della scala delle competenze linguistiche, erano considerate prevalentemente un'attività adatta per chi già possedeva delle conoscenze di base (cfr. Ferling 2008: 111; Portmann-Tselikas 2010: 93). Anche a seguito delle critiche avanzate nei confronti della didattica comunicativa si è assistito a una rivalutazione crescente dell'abilità dello *scrivere*. La chiave del successo dell'apprendimento delle lingue straniere viene vista oggi nella sinergia di tutte le competenze.

Un discorso, in parte analogo e in parte diverso, va fatto circa il ruolo della traduzione. Mentre nell'approccio grammaticale – traduttivo la traduzione era la colonna universale sulla quale si basava l'insegnamento/apprendimento, nell'approccio didattico comunicativo questa attenzione viene meno. In particolare, l'attività di traduzione è stata realmente trascurata nelle aule scolastiche e universitarie, a differenza di quanto avviene nei corsi disegnati specificatamente per i futuri traduttori, che hanno avuto, specialmente dagli anni '70, un grandissimo successo. Un ritorno alla centralità della traduzione come parte integrante nella didattica avviene nell'ultimo decennio del secolo scorso, in seguito sia alle discussioni circa l'importanza delle competenze relative alla scrittura nella valutazione delle più ampie competenze linguistiche¹, sia per merito delle ricerche sull'apprendimento delle lingue straniere e la riconsiderazione del ruolo della lingua madre (Königs 2010: 97seg.). Ciò nonostante, l'inserimento delle competenze di traduzione nella lezione di lingua di orientamento comunicativo-funzionale resta problematico, sia a scuola sia nell'università (Königs 2004: 179seg.). Comunque nel *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*

* I paragrafi 1, 2 e 4 sono attribuibili a Hoffmann, il paragrafo 3 a Fele. Ringraziamo i due valutatori anonimi per gli utili suggerimenti avuti per migliorare il testo iniziale.

** *Indirizzi degli autori:* Università della Calabria, Dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione Via P. Bucci - Cubo 20B, 87036 Arcavacata di Rende (CS); Università degli studi di Trento, via Verdi 26, 38122 Trento, Italia. E-mail: sabine.hoffmann@unical.it, giolo.fele@unitn.it.

1 Nei corsi universitari di lingue straniere moderne la verifica della conoscenza della lingua avviene normalmente attraverso modalità che prevedono una prova scritta.

(QCER 2002: 179) la traduzione così come la mediazione linguistica vengono menzionate come parte integrante della competenza relativa alla scrittura.

Già dalla fine degli anni '80 / inizio anni '90 arrivano ad essere disponibili traduttori online (Cribb 2000: 562; Williams 2006: 567), anche se resta controverso il loro uso come supporto per l'apprendimento in classe e per la stesura di testi in lingua straniera (Correa 2014: 3; Williams 2006: 566). La ricerca scientifica ha mostrato finora una certa ritrosia a indagare i problemi specifici che si pongono mentre si fa ricorso al traduttore online. Il nostro lavoro è invece un contributo alla comprensione di alcuni di questi specifici problemi.

Poco sappiamo al momento di come interagiscono con un software coloro che stanno imparando una lingua, le reazioni alle soluzioni automatiche suggerite (Musk 2014) e le notevoli differenze di qualità nella traduzione per le lingue che non siano l'inglese:

In fact, M[achine] T[ranslation] as it exists now has only a limited ability to produce fully automated, high-quality translations between languages. Internet companies providing such services frequently use terminology such as *gisting* to explain that MT can provide only a general outline of a text so the user can see if it is worth seeking a higher quality translation (Cribb 2000: 562).

Sebbene dal 2000 ad oggi notevoli miglioramenti sono stati fatti nel campo della traduzione automatica, queste osservazioni rimangono in buona parte attuali. È da chiedersi anche se e quanto gli studenti possano essere consapevoli dei problemi che pone la traduzione automatica.

Nonostante la rivalutazione della scrittura e un parziale impegno della traduzione durante le lezioni di lingua, rimane che gli esercizi per lo sviluppo della competenza nello scrivere sono generalmente meno frequenti e anche meno amati sia dagli insegnanti sia dagli alunni (Ferling 2008: 133) perché impegnativi per il tempo, la concentrazione e lo sforzo cognitivo che necessitano².

Il processo della scrittura è un complesso insieme che richiede la capacità di progettare, di formulare e di monitorare la lingua. Per descrivere questo insieme di capacità, il modello di Hayes/Flower (1980) e il modello di Levelt (1989), sviluppato però per il parlato, sono tra i più diffusi. Il merito di questi due modelli risiede nel fatto che, rispetto ai modelli precedenti, si reputa superata la visione della linearità (o successione) delle varie fasi di apprendimento e si presume un continuo movimento e interazione tra progettazione, formulazione e *monitoring* (Hoffmann 2014: 177). Va considerato comunque che i modelli menzionati si riferiscono all'acquisizione della L1, e quindi presuppongono una capacità di *monitoring* possibile solamente se lo scrivente dispone delle conoscenze sufficienti per correggere e elaborare un testo, il che nell'apprendimento della L2 o L3 avviene con maggiore lentezza. Inoltre, a differenza di quello che avviene con la L1, la scrittura (nell'apprendimento guidato) si sviluppa

2 Queste osservazioni riguardano prevalentemente lo scrivere con un obiettivo comunicativo-funzionale (lettere, mail, appunti ecc.) o la scrittura libera e creativa; l'utilizzo strumentale dello scrivere nell'ambito di esercizi vari, p.es. di grammatica, fa parte integrante della maggior parte delle lezioni.

contemporaneamente allo sviluppo di altre competenze³. La prima lingua (e quindi il modo in cui un parlante padroneggia la scrittura nella sua lingua nativa) ha un'influenza diretta sulla scrittura nella lingua straniera, così come una forte base di L2 (sempre più l'inglese, specialmente in riferimento ad altre lingue come terza lingua, come il tedesco – cfr. Lindemann 2009) rendono – con i vari transfer (molto meno consapevoli come si presumeva nei citati modelli) – il *monitoring* particolarmente stratificato, pieno di aiuti ma anche di trappole. È da ricordare anche che l'allievo che scrive in tedesco come lingua straniera ha già molte conoscenze acquisite perché ha imparato a scrivere in almeno una, talvolta due lingue straniere (Rösler 2012: 138), ma deve ancora conoscere una serie di fattori che appartengono sia alle caratteristiche e peculiarità linguistiche inerenti alla lingua (sul tedesco cfr. Costa 2010) sia a quelle del contesto di uso.

2 LA COMPETENZA SULLA SCRITTURA NEL *QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LA CONOSCENZA DELLE LINGUE*

Dalla sua entrata in vigore nel 2001 il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER 2002) è diventato uno strumento di riferimento sia per l'autovalutazione sia per la valutazione esterna delle competenze linguistiche. Questa sua diffusione è stata accompagnata da una crescente riflessione sul suo utilizzo, come p. es. Hulstijn (2007) per quanto riguarda la relazione tra conoscenze linguistiche e non linguistiche, in uno specifico volume del *The Modern Language Journal* dedicato proprio ai parametri fissati dal quadro europeo comune, oltre che da studi empirici legati per esempio all'ambito dell'*action research* (Sahinkarakas et al. 2010).

WRITING		
	A1	A2
What types of text I can write	Very short pieces of writing: isolated words and very short, basic sentences. For example, simple messages, notes, forms and postcards.	Usually short, simple pieces of writing. For example, simple personal letters, postcards, messages, notes, forms.
What I can write	Numbers and dates, own name, nationality, address and other personal details required to fill in simple forms when travelling. Short, simple sentences linked with connectors such as 'and' or 'then'.	Texts typically describe immediate needs, personal events, familiar places, hobbies, work etc. Texts typically consist of short, basic sentences. Can use the most frequent connectors (e.g. and, but, because) to link sentences in order to write a story or to describe something as a list of points.

3 Il bambino impara prima a ascoltare, poi a parlare e infine a leggere e scrivere.

WRITING		
	A1	A2
Conditions and Limitations	Apart from the most common words and expressions, the writer needs to consult a dictionary.	Only on familiar and routine matters. Writing continuous coherent text is difficult.

Tabella 1: Descrizione sistematica della valutazione linguistica per i livelli A1 e A2 secondo il DIALANG (CEFR 2001: 240)⁴

In seguito riportiamo le descrizioni delle competenze di scrittura a livello A1/A2, al quale appartengono gli studenti che hanno partecipato alla ricerca qui presentata.

Dalla descrizione si evince che a livello di base le competenze di scrittura sono limitate a un lessico circoscritto alla sfera personale e con una capacità espressiva non complessa. Specificamente per l'ortografia il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* prescrive che ai livelli A1/A2 di conoscenza della lingua lo studente (QCER 2002: 145):

A1: È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad esempio avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e un certo numero di espressioni correnti. È inoltre in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

A2: È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti – ad es. le indicazioni per arrivare in un posto. È in grado inoltre di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).

Per quanto riguarda la grammatica il documento (QCER 2002: 140) indica che lo studente:

A1: Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

A2: Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base – per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.

Il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* intende fornire un prezioso strumento per verificare e accertare il padroneggiamento delle competenze da parte di un apprendente. Rimane però il fatto che *la dimostrazione* del possesso di queste competenze è un tema ancora tutto da analizzare. Soprattutto è interessante studiare le forme e i processi attraverso i quali queste competen-

4 Il DIALANG presenta un insieme di descrittori per l'autovalutazione per fini diagnostici ed è un progetto finanziato dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della Comunità Europea nell'ambito del programma Socrates. L'appendice C manca nella traduzione italiana del documento (QCER 2002). Per questo è riportata la versione inglese.

ze sono rese visibili, emergono e si contestualizzano in situazioni specifiche di apprendimento.

3 LA RICERCA EMPIRICA SUI PROCESSI DI SCRITTURA: CONSAPEVOLEZZA, CONOSCENZE LINGUISTICHE E INTERAZIONE SOCIALE

La ricerca su cui questo contributo si basa si è svolta all'Università della Calabria nell'anno accademico 2013/14 con un gruppo di 16 studenti iscritti al corso di laurea magistrale di "Valorizzazione dei sistemi turistico-culturali". Si trattava di principianti a livello A1/A2. Il progetto di studio proponeva la traduzione di parti della homepage del Parco nazionale della Sila in lingua tedesca. Per la traduzione gli studenti potevano utilizzare il supporto di *Google Traduttore*. Il ricorso alla risorsa online rappresenta ovviamente un aiuto limitato per uno studente alle prime armi, perché il principiante riesce a focalizzare solo alcuni aspetti lessicali o sintattici basilari. Ma con queste poche conoscenze il software permette di sperimentare soluzioni diverse, e invita a cercare – sia da soli che in gruppo – delle strategie per arrivare a una soluzione soddisfacente. Gli studenti oggetto della nostra ricerca hanno effettivamente lavorato in gruppi (4 gruppi di 4 persone ciascuno). Le prime 16 ore (su 30 totali) erano indirizzate alla preparazione del lavoro, mentre nelle successive 12 ore ogni gruppo si è dedicato a un particolare argomento (gruppo 1: itinerari; gruppo 2: flora e fauna; gruppo 3: eventi e come raggiungere il parco; gruppo 4: parco avventura). La stesura dei testi è stata seguita con due videocamere e un registratore audio (gli studenti hanno fatto inoltre in proprio delle riprese del loro lavoro). I testi scritti sono stati in parte registrati con il software *Translog II*.

Nel campo dei processi di apprendimento linguistico, la scrittura è stata valutata soprattutto a livello degli *output* in quanto prodotto finale di un processo. La nostra ricerca intendeva invece prendere in esame i processi oltre che i prodotti, cioè le forme di costruzione delle strutture verbali e discorsive nel mentre si articolano dal vivo durante la costruzione di un testo scritto. Il riferimento per l'interpretazione dei dati raccolti si ispira all'analisi del discorso e all'analisi della conversazione. In particolare nell'ambito di quest'ultimo approccio sono state condotte molte analisi dell'interazione in classe (Gardner 2008: 229; Fele 2007; Pari 1998; Schwab 2009; Seedhouse 2004; Walsh 2011).

Il principio fondamentale di questi approcci è bene espresso da Gardner (2008: 238):

If learning a language is seen not merely as some kind of internal psychological process that can only be understood through controlled experimental or quasi-experimental methods, but as something that at least much of the time is placed out in the shared cognitive space of a classroom, with cognition regularly rippling to the surface of the talk, then we have an alternative to traditional second language acquisition work, a complementary research agenda using CA's proven rigour and compatible theoretical programmes such as socio-cultural theory.

A partire dagli anni novanta (Firth/Wagner 1997), l'analisi della conversazione ha prodotto una serie di contributi importanti anche riguardo al campo della ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere.

L'analisi dei dati che presentiamo riguarda la gestione da parte degli studenti in un gruppo di alcuni problemi di traduzione. In particolare, ci interessa far vedere come gli studenti affrontano il compito della traduzione di sintagmi nominali semplici con l'aiuto del traduttore automatico, le soluzioni ottenute e la valutazione della qualità del risultato, i problemi che la traduzione pone, e il modo in cui questi problemi vengono affrontati e superati. Si tratta di competenze linguistiche di livello A1/A2: il nostro scopo è analizzare in che modo emergano queste competenze o, delle volte, come *non* emergano nel contesto specifico dell'apprendimento. Il fatto che si tratti di lavori di gruppo permette di mettere in luce pratiche concrete, pubbliche e condivise, di ragionamento e dimestichezza con la lingua straniera da parte degli studenti.

3.1 “Proviamo a mettere villaggi turistici”

Nella prima sequenza Laura, Rita e Marina⁵ sono sedute di fronte a due schermi. Sul primo (schermo1) hanno il testo di traduzione tedesca che stanno via via producendo, sul secondo schermo (schermo2) hanno il sito originale italiano che deve essere tradotto e l'accesso a *Google Traduttore*. Nel momento in cui le incontriamo Laura sta facendo l'elenco delle parole che hanno tradotto finora:

Lau allora vi dico quello che abbiamo –

((*Lau sta leggendo sullo schermo1*))

fino a mo' quello che abbiamo messo,

abbiamo-, va be',

dove si mangia, i ristoranti,

e li abbiamo fatti tutti,

la pizzeria,

Mar sì,

Lau eh, poi abbiamo fatto

Rit dove dormire

Lau dove dormire.

eh, agriturismo,

eh, bi and bi, hotel

Mar alberghi,

Lau residence

Rit (a te) gli alberghi-

Mar eh, mettiamo villaggi turistici

Marina invita Rita, che è di fronte allo schermo nel quale si può usare *Google Traduttore*, ad inserire il sintagma “villaggi turistici” per averne la traduzione. Rita apre il programma, si posiziona col cursore e digita la parola “villaggi turistici” sullo schermo. Il risultato non è particolarmente soddisfacente:

5 I nomi sono stati cambiati per garantire la privacy. La trascrizione si basa sulle convenzioni in uso nell'analisi della conversazione (Jefferson 2004; vedi anche Fele 2007: 127–132) ed è stata semplificata rispetto all'originale.

Lau proviamo a (mettere) villaggi turistici
((Lau guarda schermo 1))
Mar e basta
((Rit posiziona il mouse sul video - 7"))
((Rit lavora alla tastiera - 11"))
((Rit lascia la tastiera, prende il mouse))
Lau come si dice? ((guarda lo schermo 2))
lo stesso.

Laura osserva, guardando allo schermo dove Rita ha inserito le parole da tradurre su *Google Traduttore*, che il traduttore non ha esattamente tradotto nulla. La traduzione di “villaggi turistici” dà “villaggi turistici”... Un problema, di fronte al quale ci possono essere più possibili spiegazioni per gli studenti stessi. La prima e più immediata da parte di Rita è quella di considerare forse l’espressione complessa “villaggi turistici” una soluzione non prevista per il traduttore automatico. La soluzione che Rita trova è quella di rendere l’espressione composta (vale a dire, “villaggi turistici”) più semplice, fatta da un solo elemento: “villaggi”. La traduzione diventa un’operazione di restituzione pezzo dopo pezzo.

((Rit Mar e Lau guardano schermo 2))
((Rit ritorna a battere sulla tastiera un tasto solo – cancella “turistici”))
Rit mettiamo “villaggi”
Lau no, villaggi vuol dire un’altra cosa
Rit eh, non lo trovo
((Rit si volta verso la docente, poi ritorna a schermo 2))
Rit chiediamo?

Rita, abbiamo detto, propone la soluzione di traduzione parola per parola. Ma a questo punto Laura osserva che la parola “villaggi” separata dal suo aggettivo “turistici” darebbe una soluzione completamente diversa (aprirebbe il campo semantico che lega “villaggio” a “paese”, “borgo”, “frazione”, eccetera). La traduzione a quel punto sarebbe su una strada completamente sbagliata. Di fronte ad un persistente problema di traduzione che riguarda anche quel lemma isolato (*non lo trovo*), Rita si consulta velocemente con le altre due compagne per vedere di far risolvere alla docente la soluzione del problema. In realtà, si scopre la soluzione del problema: Rita ha selezionato male la tendina delle lingue da selezionare per la traduzione.

Lau ma non è che non funziona internet, Rita?
((Lau, Rit e Mar guardano schermo 2 - 6"))
Lau eh, ma perché hai messo inglese, Rita,
((Lau prende il mouse del computer 2 e posiziona il cursore))
italiano qua
Rit okay, grazie
((Rit scrive sulla tastiera - 6"))
((improvvisamente Rit, Lau e Mar sorridono))
Lau allora

((Lau guardando il risultato sullo schermo che dice "resort"))

Lau sì, può essere che si dice resort
se tu ci pensi, quando,
sì, secondo me sì

Dapprima Laura chiede a Rita se il problema della mancata traduzione dipenda dal fatto che non ci sia connessione Internet. Poi Laura si rende conto che Rita ha selezionato in modo errato la tendina del traduttore automatico che sceglie la lingua di partenza (*"ma perché hai messo inglese, Rita, italiano qua"*). La correzione consiste nel digitare di nuovo il sintagma "villaggi turistici". La traduzione automatica funziona: il risultato ottenuto per il tedesco è "resort". La soluzione ottenuta fa scattare dei processi di spiegazione e di giustificazione di quanto ottenuto. Lungi dall'accettare incondizionatamente la traduzione proposta dal traduttore automatico, Laura riconosce qualche elemento di stranezza nel risultato ottenuto (forse perché assomiglia così da vicino all'inglese?). In ogni caso, Laura tende ad accettare la soluzione di traduzione proposta: la ritiene possibile, accettabile.

Intanto la docente, dopo essere stata chiamata, si avvicina. Questo è quello che avviene:

((Mar fa vedere alla docente lo schermo 2))

Mar villaggi turistici resort? ((alla docente))

Doc resort ((leggendo))

feriendörfer ((guardando in alto, come pensando))

Mar infatti, io-

Doc m

Rit mettiamo solo villaggi

((Mar cancella sullo schermo e indica alla docente il risultato))

Doc mm

((Doc guarda lo schermo; poi guarda le ragazze))

Doc dörfer. mm

feriendörfer

La docente viene chiamata da Marina, che chiede la conferma che la traduzione corretta di "villaggi turistici" in tedesco sia "resort". La docente legge sullo schermo la traduzione proposta e subito dà la corrispondente parola tedesca corretta, "Feriendörfer", diversa da quella offerta dal traduttore automatico. Rita vuole cercare di capire l'origine di quella soluzione di traduzione. La proposta che fa Rita è la stessa attuata in precedenza: scomporre il sintagma nelle sue due componenti, esaminare una componente alla volta. Vuole probabilmente essere anche una prova della capacità del traduttore automatico di offrire una soluzione di traduzione convincente. Per questo Rita inserisce su *Google Traduttore* solo la parola "villaggi". La soluzione che esce è "Dörfer". La docente annuisce: ripete la parola, e poi ritorna alla traduzione corretta dell'intero sintagma, "Feriendörfer".

Nella prosecuzione (e termine) della sequenza (che qui non mostriamo in trascrizione) la docente ripete lettera per lettera a Laura la parola. Laura scrive sul suo schermo la parola e chiede conferma della sillabazione dopo aver scritto "ferien". Lo stesso

viene fatto con la seconda parte della parola, “dörfer”. La parola alla fine viene scritta in due parti separate e con lettera minuscola.

La prima sequenza riguarda dunque un problema di traduzione lessicale, e poi l’uso delle maiuscole e la formazione delle parole composte. La difficoltà ortografica delle maiuscole viene affrontata nelle prime lezioni a livello di A1, mentre il fenomeno delle parole composte è solitamente conosciuto, ma non spiegato e supportato da regole morfologiche. Le studentesse mostrano grandi incertezze e una limitata capacità o volontà di risolvere il problema della traduzione tra di loro. Le due correzioni fatte dalla docente vengono percepite con fatica e in maniera erronea. Il traduttore automatico viene visto come ultima risorsa di senso: ma i problemi incontrati sono molteplici. Non a caso, sarà la docente ad offrire la soluzione definitiva al loro problema di traduzione. Al di là dei problemi pratici, le soluzioni cercate con il traduttore automatico prevedono una riduzione della traduzione di un sintagma complesso ad un solo lemma per volta (ma in questo caso col rischio di ampliare la variazione semantica invece di restringerla); inoltre, la traduzione ottenuta non è corretta e non è riconosciuta come problematica dal gruppo (in buona parte dovuta al fatto che la traduzione offerta è accettabile come inglese). Abbiamo visto come riconoscere e scrivere forme semplici corrisponda ad una attività complessa, che richiede la mobilitazione di una serie di risorse che sono disponibili contestualmente e che avvengono in uno spazio di apprendimento specifico. La consultazione di un dizionario richiede un orientamento cognitivo e una capacità di riconoscimento e valutazione che costituiscono la base concreta per il vero e proprio affiorare di competenze determinate, il loro stabilizzarsi, il loro consolidarsi.

3.2 “Questo qui mi sembra inglese”

Nella seconda sequenza troviamo Giovanni, Alberta e Maria che sono alle prese con una apparente difformità di traduzione. Sullo schermo1 Alberta ha di fronte a sé il testo tradotto, sullo schermo2 Maria ha il sito web da tradurre. Alberto siede alla sinistra di Alberta e indica con il dito sullo schermo1.

Gio penso che museo si dice così in tedesco, no?

((Gio indica la parola “museum” con il dito sullo schermo1 in basso nel testo))

Alb m?

((Alb guarda schermo1))

Alb eh?

Gio (è tedesco?)

((Gio indica di nuovo la parola sullo schermo1 in basso nel testo))

Alb museum ((Alb legge la parola indicata da Gio))

Alb ma non mi sembra proprio tedesco,
qua museen, qua museum.

Gio questo mi sembra inglese

((Gio indica la parola sullo schermo “museum” in basso nel testo))

Gio miusium ((pronuncia in inglese))

Giovanni nota una incongruenza nella scrittura di un sostantivo (“Museum” che compare in basso nello schermo e “Museen” che compare nel brano in alto nello schermo), e pone la domanda su quale delle due sia la forma corretta. Giovanni identifica un problema e lo rende esplicito, comunicando agli altri la sua “scoperta”. Qui il problema è dato non dalla difficoltà di trovare la traduzione di una parola (come nel caso precedente), ma dal fatto che una stessa parola è apparentemente scritta in due modi diversi, di cui solo uno dovrebbe essere quello corretto e l’altro dovrebbe essere quello sbagliato. Il riconoscimento del problema da parte delle sue compagne non è un’operazione immediata. Giovanni deve far sì che l’attenzione di Alberta sia attirata sulla parte di schermo che lui sta monitorando, e deve rendere evidente il problema (*museum è tedesco?*). Inoltre indica le due occorrenze all’apparenza diverse. La sua collega Alberta individua la parola, la ripete, osserva anche lei un problema (*ma non mi sembra proprio tedesco*) e rende evidente l’apparente incongruenza nelle due diverse parti del testo (*qua museen, qua museum*). Giovanni inoltre rafforza l’indicazione di Alberta rispetto a quale delle due forme sia da ritenere sbagliata: per Giovanni la forma scorretta è “Museum” perché non sarebbe tedesco, ma inglese.

Di fronte al problema, Alberta intraprende un tentativo di soluzione. Se si tratta di verificare quale delle due forme sia quella corretta, basta inserire la parola su *Google Traduttore*. Ecco cosa succede:

((*Alb va su Google Traduttore, scrive “musei”*))

Alb qua è museum

((*Alb legge lo schermo*))

Gio (guarda qui)

((*Gio indica sullo schermo il risultato della traduzione che dà “museen”*))

Alb aspetta, se noi cerchiamo, cerchiamo museo

Mar allora direttamente, cerchiamo museo, e basta

((*Alb corregge sullo schermo, cancella, scrive “museo”*))

Alb museum

((*Alb legge il risultato della traduzione*))

Mar museum, basta.

Gio e perché,

allora è sbagliato quello di prima

((*Alb torna alla pagina del testo tradotto*))

Alb eh, è sbagliato-,

eh, non lo so, ma a me lo dà sempre diverso.

((*Gio punta il dito sullo schermo sulla parola “museen” in alto schermo 1*))

Alb non lo so.

((*Alb legge a bassa voce tra sé dallo schermo 1*))

Alberta non riesce a comprendere il problema. Ha inserito in *Google Traduttore* “musei”, e ottiene “Museen”. Eppure nel testo tradotto c’è anche la parola “Museum”. Sia Alberta che Maria optano per una soluzione semplice: forse il traduttore automatico ha qualche problema con una richiesta di traduzione di una parola che non è al singolare? Per questo entrambe si trovano d’accordo ad inserire di nuovo la parola su *Google*

Traduttore, ma stavolta al singolare: il risultato è “Museum”. Alberta legge il risultato, e Maria concorda che definitivamente quella è l’unica traduzione accettabile (*museum, basta*). Giovanni non sembra soddisfatto di questa soluzione unica, perché ancora non spiega perché da una parte del loro testo compare “Museum” e dall’altra “Museen”. La risposta di Alberta è di arresa: si rende conto che l’incongruenza continua, che non è stata risolta, che il traduttore automatico, invece di essere l’ultima risorsa per essere sicuri e dare certezze, continua a dare soluzioni diverse (*a me lo dà sempre diverso*). D’altra parte, la traduzione della forma non flessa del lemma viene considerata più affidabile e meno instabile rispetto alla traduzione del plurale.

La soluzione del dilemma appare improvvisamente. Maria va su schermo2, apre *Google Traduttore* e inserisce la parola “musei”. Ecco cosa succede:

((*Mar va su Google Traduttore su schermo 2 e digita “musei”*))

Mar perché è plurale

((*Alb si allontana dallo schermo*))

Gio ah. ah, ho capito

Mar capito?

Gio musei. ah sì. (vedi un po’)

Mar musei verdi

Alb ah sì

Maria improvvisamente si illumina. La risposta è evidente a tutti: la forma “Muse-en” viene fuori perché è la forma plurale di “Museum” in tedesco. Non c’è contraddizione, non c’è più dilemma. Non si tratta di scegliere una forma o l’altra, di cui una è esatta e l’altra è sbagliata, ma di riconoscere una regola grammaticale, che rende il quadro della traduzione immediatamente trasparente. Una volta enunciata la regola (*è plurale*), sia Giovanni che Alberta “capiscono”. Il problema viene chiuso.

La pluralizzazione dei sostantivi in tedesco è un fenomeno trattato nelle prime lezioni a livello A1. Gli studenti nella sequenza non fanno un’ipotesi in tal senso, cioè non attivano regole grammaticali e ne discutono, ma trovano una strategia per arrivare ad una risposta tramite *Google Traduttore*. In realtà, la risposta alla quale arrivano non viene data dal sistema di traduzione automatica: piuttosto, per riconoscere la correttezza della traduzione offerta occorre riferirsi al sistema della lingua e alle sue regole grammaticali. Senza le quali la traduzione rimane opaca. Anche in questo caso, le competenze degli studenti emergono nel lavoro interazionale: la correttezza delle diverse opzioni grammaticali a seconda del numero emerge come consapevolezza costruita passo passo, secondo modalità di progressivo disvelamento di una regola sottostante alla variazione lessicale.

4 CONCLUSIONI E CONSEGUENZE PER LA DIDATTICA

La ricerca qui presentata offre diversi punti di riflessione. Dapprima, mostra le grandi difficoltà della traduzione online per principianti e conferma la necessità di un pre-editing nella lingua di partenza. Il punto è stato messo in evidenza anche recentemente da Correa (2014):

Given that the output provided by OTs is oftentimes faulty, the most obvious pre-editing activity would be to change and fix the original text in English as needed in order for the translator to give an appropriate translation (id: 11).

Finally, in order to raise metalinguistic awareness of the differences between English and Spanish word-structure, I propose pre-editing activities in which the original text is modified in order to make it more machine-friendly (id: 12).

Ma non soltanto a livello linguistico l'utilizzo di *Google Traduttore* richiede una adeguata preparazione. Le difficoltà riscontrate dagli studenti derivano anche dall'inesperienza o da una mancata domestichezza nell'uso di questo strumento. L'impiego di questo programma va quindi illustrato prima del suo uso.

Una riflessione esige pure la presenza dell'inglese. Il fatto che sembra che il traduttore fornisca spesso l'inglese in mancanza della parola tedesca richiesta, pone agli studenti prima il problema di riconoscerla come tale, e poi a decidere se la traduzione fornita possa anche essere valida nell'ambito tedesco.

A prescindere della necessità di questi tre passi preliminari, evidentemente indispensabili per principianti, la ricerca evidenzia il vantaggio e i limiti che derivano dall'uso collettivo in classe di *Google Traduttore*. Mentre nel primo caso (3.1) gli studenti dinanzi alle difficoltà si arrendono dopo pochi tentativi, nel secondo caso (3.2) sperimentano varie soluzioni di traduzione – che sono fornite immediatamente dalla risorsa online, come nessun altro mezzo è in grado di fornire. Il gruppo si vede fin dal principio stimolato a valutare e decidere quale potrebbe essere il corrispettivo adatto e a riflettere sui diversi motivi di accettabilità e di rifiuto della soluzione proposta. Indubbiamente, la risorsa online usata in gruppo incoraggia e spinge a verificare la validità delle varie opzioni proprio per la variabilità delle risposte che si generano dalla ricerca automatica di traduzione: cooperando in gruppo, abbiamo visto come gli studenti possano confrontarsi tra loro alla ricerca della plausibilità delle proprie scelte e della correttezza dei risultati delle traduzioni proposte.

Dal punto di vista del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*, riteniamo che sia importante analizzare non solo gli *output* di apprendimento e la loro misurazione, ma sia necessario non dimenticare tutti i processi (cognitivi e interazionali) che sono alla base della dimostrazione del possesso di queste competenze. Per i nostri scopi riteniamo decisivo studiare le forme e i processi attraverso i quali queste competenze sono rese visibili, emergono e si contestualizzano in situazioni specifiche di apprendimento.

Bibliografia

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- CORREA, Maite (2014) "Leaving the 'peer' out of the peer-editing: Online translators as a pedagogical tool in the Spanish as a second language classroom." *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 7/2, 1–20.

- COSTA, Marcella (2010) "Kontrastive Analyse Italienisch–Deutsch." In: H.-J. Krumm/C. Fandrych/B. Hufeisen/C. Riemer (cur.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1). Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH, 586–593.
- CRIBB, Michael (2000) "Machine Translation: The Alternative for the 21st Century?" *TESOL Quarterly* 34/3, 560–569.
- FELE, Giolo (2007) *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino.
- FERLING, Nicola (2008) "Schreiben im DAZ-Unterricht." In: S. Kaufmann/E. Zehnder/E. Vanderheiden/F. Winfried (cur.), *Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 2). Ismaning: Hueber, 110–141.
- FIRTH, Alan/Johannes WAGNER (1997) "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research." *The Modern Language Journal* 81, 285–300.
- FOX, Barbara A./Sandra A. THOMPSON/Cecilia E. FORD/Elisabeth COUPER-KUHLEN (2013) "Conversation Analysis and Linguistics." In: J. Sidnell/T. Stivers (cur.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (West Sussex): Wiley-Blackwell, 726–740.
- GARDNER, Rod (2008) "Conversation Analysis and Orientation to Learning." *Journal of Applied Linguistics* 5/3, 229–244.
- HALLET, Wolfgang/Frank G. KÖNIGS (cur.) (2010) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- HAYES, John R./Linda S. FLOWER (1980) "Identifying the organization of writing process." In: L. W. Gregg/E. R. Steinberg (cur.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 3–30.
- HOFFMANN, Sabine (2014) "Videografie als Instrument für die Beobachtung von Schreibprozessen in Deutsch als Fremdsprache." *BAIG VII*, 175–188. 15. 7. 2014. http://aig.humnet.unipi.it/rivista_aig
- HULSTIJN, Jan H. (2007) "The Shaky Ground Beneath the CEFR: Quantitative and Qualitative Dimensions of Language Proficiency." *The Modern Language Journal* 91, 663–667.
- JEFFERSON, Gail (2004) "Glossary of transcript symbols with an introduction." In: G. Lerner (cur.), *Conversation Analysis. Studies from the First Generation*. Philadelphia (PA): John Benjamins, 179–187.
- KÖNIGS, Frank G. (2004) „Am Anfang war der Frust... und am Ende die Neugier“. Ein persönlicher Essay über den Zugang zur übersetzungsdidaktischen Forschung." In: W. Pöckl (cur.), *Übersetzungswissenschaft. Dolmetschwissenschaft. Wege in eine neue Disziplin*. Wien: Edition Praesens, 179–187.
- KÖNIGS, Frank G. (2010) "Sprachmittlung." In: W. Hallet/F. G. Königs (cur.), 96–100.
- LEVELT, Willem J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LINDEMANN, Beate (2009) "Lautes Denken und retrospektive Betrachtungen beim Übersetzen aus dem Norwegischen ins Deutsche. Beeinflusst die L2 Englisch das Übersetzen aus der L1 Norwegisch in die L3 Deutsch?" In: B. Baumann/S. Hoffmann/M. Nied Curcio (cur.), *Qualitative Forschung in DaF. Beiträge der Ar-*

- beitsgruppen der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien Rom 2008. Reihe: Deutsche Sprachwissenschaft international. Frankfurt/M.: Peter Lang, 23–44.
- MUSK, Nigel (2014) “Doing avoiding the target language with the help of Google: Managing language choices in gathering information for EFL project work.” *TESOL Quarterly* 48/1, 110–135.
- PARI, Bettina (1998) *Fremdsprachenunterricht. Zur systematischen Analyse didaktischer Interaktion*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2010) “Schreiben.” In: W. Hallet/F. G. Königs (cur.), 92–96.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002). Milano: La Nuova Italia–Oxford.
- RÖSLER, Dietmar (2012) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Metzler: Duisburg.
- SAHINKARAKAS, Sehnaz/Hulya YUMRU/Julide INOZU (2010) “A case study: two teachers’ reflections on the ELP in practice.” *ELT Journal* 64/1, 65–74.
- SCHWAB, Götz (2009) *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- SEEDHOUSE, Paul (2004) *The interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- WALSH, Steve (2011) *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.
- WILLIAMS, Lawrence (2006) “Web-Based Machine Translations as a Tool for Promoting Electronic Literacy and Language Awareness.” *Foreign Language Annals* 39/4, 565–578.

Riassunto

PROCESSI DI TRADUZIONE E SCRITTURA ELEMENTARE NELLA LINGUA STRANIERA TEDESCA

L’articolo presenta i primi risultati di una ricerca qualitativa nell’ambito della produzione scritta in lingua straniera con l’ausilio di *Google Traduttore*. In questo lavoro prendiamo in esame i processi, ovvero le forme di costruzione delle strutture verbali e discorsive mentre si attuano dal vivo durante la realizzazione di un sito web di carattere turistico. La ricerca si è svolta nell’anno accademico 2013/2014 e si è basata sull’analisi di una videoregistrazione di circa 12 ore di lavoro svolto a gruppi di 4 persone riprese mentre progettano, lavorano e realizzano una homepage in lingua tedesca di un sito turistico. Il lavoro mette in risalto sia le potenzialità che i limiti dell’utilizzo delle risorse online di traduzione a livelli di base nell’apprendimento di una lingua straniera.

Parole chiave: traduzione, scrittura, Google Traduttore©, Tedesco come lingua straniera, interazione sociale, analisi del discorso.

Abstract
TRANSLATING PROCESSES AND ELEMENTARY WRITING
IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents the first results of a qualitative research study on writing in a foreign language with the help of *Google Translator*. It examines the processes of the construction of verbal and discursive forms during group discussion on the translation of a tourist website structures ensuing from a tourist website const. This study took place in the 2013/2014 academic year, and it was based on a video recording of about 12 hours of group work by 16 students while planning and producing a draft of the German translation of the homepage of an Italian tourist site. This study highlights both the advantages and disadvantages of the use of an online translation resource by students with basic knowledge of a foreign language.

Key words: translation, writing, Google Translator©, German as foreign language, social interaction, discourse analysis.

Povzetek
PROCESI PREVAJANJA IN PISANJE NA OSNOVNI RAVNI
PRI NEMŠČINI KOT TUJEM JEZIKU

V članku predstavljamo prve rezultate kvalitativne raziskovalne študije pisanja pri tujem jeziku, pri katerem so si študenti pomagali s programom *Google Translator*. V prispevku raziskujemo procese pisanja oziroma izgradnjo glagolskih in diskurzivnih struktur, izraženih med skupinsko diskusijo o prevodu spletne strani, namenjene turistom. Raziskavo smo izvedli v študijskem letu 2013/14 na osnovi posnetkov 12-urnega skupinskega dela 16 študentov, ki so načrtovali in izdelali osnutek nemškega prevoda spletne strani italijanske turistične organizacije. Skušali smo osvetliti prednosti in slabosti prevajanja s pomočjo spletnega prevajalnika, ki so ga uporabili študentje z osnovnim znanjem tujega jezika.

Ključne besede: prevod, pisanje, Googlov prevajalnik, nemščina kot tuji jezik, družbena interakcija, analiza diskurza.