

# **L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire? / El uso de la traducción en clases de lengua extranjera: ¿Una cuestión resuelta o para reabrir? \***

**SERGIO ROMANELLI**

Ph. D. Letras e Lingüística, Universal Federal da Bahia

[sergioroma70@gmail.com](mailto:sergioroma70@gmail.com)

Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras

Centro de Comunicação e Expressão Universidade Federal de Santa Catarina

## **Resumen:**

Con el surgimiento del abordaje comunicativo, en mediados de los años 80 del siglo pasado, la cuestión del uso de la traducción en clases de lengua extranjera (LE) se desplazó para áreas periféricas del debate lingüístico. Los manuales de lingüística aplicada y didáctica de las LE ignoraron por mucho tiempo la cuestión como si fuera un problema ya resuelto, o sea, comúnmente aceptado por la comunidad científica y que el empleo de la traducción en clase sería desnecesario y hasta desaconsejable. Con este artículo se busca reabrir la discusión analizando los motivos no sólo lingüísticos, sino también ideológicos y políticos que esa discusión abarca y reevaluar las ventajas de esta técnica didáctica. Se comenzará ilustrando de qué modo los varios abordajes para la enseñanza de LE consideran la traducción desde mediados del siglo XVII hasta la época contemporánea. Se verificará cómo, no obstante la traducción tenga perdido progresivamente su papel de técnica eficaz en la enseñanza/aprendizaje de una LE, es, sin embargo, muy común verificar que los profesores usan la lengua materna (LM) y que los estudiantes se aproximan de la LE por medio de la traducción. Se concluirá este análisis sugiriendo una gama de posibles actividades didácticas que consideran el uso de la traducción en clases de LE.

**Palabras clave:** traducción, lingüística aplicada, clases de lengua extranjera.

## **Sommario:**

Con l'avvento dell'Approccio Comunicativo, sorto negli anni '80 del secolo scorso, la questione dell'uso della traduzione in una classe di lingua straniera (LS) è scivolata verso le zone periferiche del dibattito linguistico. I manuali di Glottodidattica hanno ignorato a lungo la questione come se fosse un problema già risolto. Con questo articolo si intende riaprire la discussione analizzando i motivi non solo linguistici, ma anche ideologici e politici, di tale esclusione e rivalutare i vantaggi di questa tecnica didattica. Si comincerà illustrando come i vari approcci all'insegnamento delle lingue straniere abbiano considerato la traduzione dalla metà del diciassettesimo secolo fino ai giorni nostri. Si vedrà come, nonostante la traduzione abbia perso progressivamente il suo ruolo di tecnica efficace all'insegnamento/apprendimento di una LS, è però abbastanza comune vedere professori che usano la lingua materna (LM) e studenti che si avvicinano alla LS mediante l'uso della traduzione. Si concluderà quest'analisi suggerendo una serie di possibili attività didattiche che prevedano l'uso la traduzione in una classe di LS.

**Parole chiave:** traduzione, linguistica applicata, insegnamento delle lingue straniere.

---

\*This article makes part of the research project Teaching Foreign Languages and Translation; Italian Historic Linguistics; Applied Linguistics and Translation; Genetic Criticism and Translation, developed by the research group on "Estudos Linguísticos e Aquisição/Aprendizagem do italiano como língua estrangeiras" (Linguistics Studies and Italian's Acquisition as a second language).

## 1. INTRODUZIONE: TRADURRE, OVVERO L'ARTE DI APPRENDERE A COMPRENDERE

Non pare necessario, nel contesto di questo articolo, dare una definizione di cosa sia la traduzione, esercizio intellettuale questo sul quale già molti teorici, letterati, linguisti si sono esercitati affannosamente per secoli; bensì illustrare il suo uso e la sua importanza nella didattica in generale e in modo più specifico nella didattica delle lingue straniere. Per far questo si farà riferimento all'esperienza straordinaria di un educatore *ante litteram*, il francese Joseph Jacotot e alla sua avventura intellettuale, come la definisce Jacques Rancière nelle pagine del libro, *Le Maître Ignorant*.

Rancière illustra in modo brillante l'avventura di questo rivoluzionario esiliato e lettore di letteratura francese all'università di Louvain che nel 1818 seminò il terrore nel mondo accademico europeo. La sua eresia fu di aver insegnato la letteratura francese a studenti fiamminghi senza avergli dato neanche una lezione e senza conoscerne la lingua. Chiamato a dare un corso di letteratura francese a Louvain, Jacotot dovette far fronte ad una difficoltà apparentemente insormontabile: i suoi studenti non conoscevano una parola di francese e lui ignorava il fiammingo. Come esaudire le attese dei suoi studenti e dell'istituzione che l'ospitava? Come trovare un minimo comun denominatore fra lui e gli studenti, fra ciò che tanto lui quanto i suoi allievi ignoravano? La soluzione gli venne offerta dalla pubblicazione di un'edizione bilingue delle *Avventure di Telemaco*:<sup>1</sup> chiese ai suoi studenti che imparassero, aiutati dalla traduzione, il testo in francese, che ripetessero, una volta arrivati alla metà del primo libro, tutto ciò che avevano fino a quel momento imparato e, per finire, che leggessero la parte restante per raccontarla. Alla fine volle che mettessero per iscritto in lingua francese ciò che pensavano del testo appena letto.

Jacotot si aspettava risultati disastrosi da questa didattica improvvisata, ma dovette ricredersi quando scoprì che i suoi allievi, abbandonati a se stessi, erano riusciti a superare una prova così difficile. Egli non aveva dato nessuna nozione preliminare di lingua francese, non gli aveva spiegato né l'ortografia, né le congiunzioni; da soli avevano cercato equivalenze fra parole francesi e fiamminghe e avevano dedotto le regole delle loro desinenze; da soli avevano imparato il loro meccanismo di funzionamento e come associarle per formare delle frasi. A mano a mano che progredivano nella lettura del libro, aumentava la correttezza della grammatica e dell'ortografia.

Ma allora, deve essersi chiesto Jacotot, le spiegazioni del professore sono superflue? L'allievo è in grado di imparare e di comprendere da solo la struttura di una lingua senza l'aiuto e soprattutto senza le spiegazioni del suo maestro? Jacotot deve aver pensato che l'esperienza dei suoi studenti non era molto diversa da quella di un bambino che acquisisce le parole della LM; anch'egli, come i suoi alunni, acquisisce, usa e domina meglio quelle parole che nessun maestro gli insegna e che soprattutto nessuno gli spiega.

La straordinaria scoperta di Jacotot aveva completamente scardinato le sue concezioni pedagogiche, quelle del suo tempo ed anche le nostre. La verità eccezionale era che i suoi

*S. Romanelli / L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

studenti avevano imparato a parlare e a scrivere in francese senza l'aiuto delle sue spiegazioni; li aveva 'abbandonati' con il testo di Fénelon, una traduzione non interlineare come era di costume all'epoca, e con la loro voglia di imparare il francese. Il caso, o la necessità, lo avevano obbligato ad escludere da questo processo di apprendimento la sua intelligenza mediatrice e senza saperlo, o volerlo, Jacotot era arrivato a scoprire insieme a loro che: "[...] tutte le frasi e, di conseguenza, tutte le intelligenze che le producono sono della stessa natura. Comprendere non è niente di più che tradurre, e cioè, fornire l'equivalente di un testo, ma non la sua ragione" (RANCIÈRE: 2005).

Per parlare del *Telemaco* di Fénelon gli allievi di Jacotot non avevano null'altro a disposizione se non le parole del *Telemaco*; le frasi del suo autore erano quindi sufficienti per comprendere e per esprimere quello che avevano compreso, per tradurre la loro comprensione. Tradurre in questo caso, par di capire, è la capacità di dire quello che si pensa con le parole di un altro. Gli studenti fiamminghi avevano potuto far questo perché la scrittura di Fénelon era già una 'traduzione': Fénelon aveva tradotto in francese una tradizione disomogenea che andava dal greco di Omero al latino di Virgilio e alle lingue di altri testi; allo stesso modo, gli studenti fiamminghi avevano applicato il medesimo processo intellettuale a questa doppia traduzione, per spiegare con frasi del suo libro ciò che ne pensavano. Alla base del loro apprendimento e della loro comprensione, cioè di due modi diversi di esprimere, secondo Rancièrè, lo stesso atto di traduzione, esisteva una medesima intelligenza. L'intelligenza che li aveva guidati all'apprendimento del francese mediante le parole del *Telemaco* era la stessa che gli aveva fatto apprendere la LM. Il meccanismo era lo stesso, un meccanismo che ricorda oggi quello usato per descrivere un processo di acquisizione di una LS: osservazione, immagazzinamento, ripetizione e verifica e, soprattutto, associazione fra il nuovo e ciò che già si conosce, uso e riflessione su ciò che si è appena appreso.

Questa eccezionale esperienza colpisce perché contiene e anticipa, in modo del tutto involontario, temi, discussioni, polemiche che saranno centrali soltanto più di un secolo dopo, nell'ambito della didattica, della linguistica e soprattutto della linguistica applicata: educare o insegnare? Acquisire o apprendere? Tradurre o non tradurre? Sistematizzare o comunicare? Guidare o rendere autonomi gli studenti?

Ciò che più risalta nell'esperienza di Jacotot è soprattutto l'importanza che assumono, nel processo di apprendimento, la volontà e l'intelligenza - la motivazione la chiameremmo oggi - di chi apprende e il ruolo indispensabile di un maestro, ma non di un maestro *deus ex machina* che tutto sa e che tutto spiega, ma di un maestro che facilita, o emancipa.

Jacotot aveva indicato un cammino ai suoi allievi del quale ignorava i possibili sbocchi. Loro avevano trovato il metodo: imparare qualcosa, una struttura, una regola, e a questa associare, comparare, tutto il resto; era significativo che fossero arrivati a conoscere ciò che ignoravano attraverso una traduzione. Un fatto non poco rilevante se si pensa al grande preconconcetto da sempre subito dalla traduzione in ambito teorico, dal Metodo Grammatico-Traduttivo in poi. La traduzione, processo già per sua natura doppio, multiplo, associativo, comunicativo, aveva permesso il contatto fra il conosciuto e lo sconosciuto, aveva rivelato

*S. Romanelli / L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

agli studenti fiamminghi l'esistenza di un sostrato comune che ingloba e supera allo stesso tempo tutte le lingue, gli aveva rivelato come trovare la logica nell'arbitrario.

Considerando i risultati di Jacotot, ci si chiede allora se è davvero così inutile (o poco naturale) usare la traduzione nell'insegnamento di una LS. Esistono forme, tecniche e strategie efficaci che possano aiutare gli allievi di oggi a scoprire, così come accadde ai loro predecessori fiamminghi, un metodo per apprendere ciò che ignorano?

## **2. DEFINIZIONI E DIFFERENZE: APPROCCIO, METODO E TECNICA**

Numerosi linguisti hanno già cercato di rispondere a questa domanda. Prima di intraprendere un breve *excursus* sul valore dato alla traduzione, come tecnica didattica, da parte dei vari metodi o approcci che si sono susseguiti nella linguistica applicata all'insegnamento delle lingue straniere, dal secolo scorso ad oggi, pare opportuno definire brevemente la differenza esistente fra tecnica, approccio e metodologia, spesso erroneamente confusi.

L'azione glottodidattica si articola su tre livelli: approccio, metodo e tecnica. Balboni (1998) distingue fra glottodidattica e glottodidassi: una è la ricerca teorica sull'educazione linguistica, l'altra la ricerca di modelli operativi. La glottodidattica riflette sulla teoria dell'educazione linguistica, sugli approcci e sui metodi. La glottodidassi si occupa, invece, delle tecniche e dell'uso delle glottotecnologie. La teoria dell'educazione linguistica consiste nella riflessione sulla natura epistemologica e sui fini dell'educazione linguistica e sul rapporto tra questa e il complesso delle scienze dell'educazione, del linguaggio e psicologiche.

L'approccio è una teoria dell'educazione linguistica, ovvero una teoria che descrive il modo per 'avvicinare' un allievo ad una particolare dimensione dell'educazione linguistica (lingua materna, seconda, straniera, etnica, classica): individua le finalità dell'educazione linguistica, indica gli obiettivi glottodidattici e propone dei metodi per raggiungere le finalità e gli obiettivi. Un approccio si considera fondato/infondato in base alla teoria da cui ha assunto i suoi principi, alla coerenza interna e alla capacità di generare metodi.

Il metodo è il livello che permette il passaggio dalla glottodidattica alla glottodidassi: è un insieme di principi metodologico-didattici che traduce un approccio in modelli operativi, in materiali didattici, in modalità d'uso delle tecnologie didattiche. È adeguato/inadeguato rispetto all'approccio che intende realizzare. Suo compito essenziale è la selezione delle tecniche glottodidattiche.

Una tecnica traduce le indicazioni del metodo in atti didattici. È un'attività creativa, basata su problemi da risolvere usando la lingua straniera; è un esercizio manipolativo, mirato alla fissazione più che all'uso della lingua. Si considerano le tecniche coerenti/incoerenti rispetto al metodo/approccio ed efficaci/inefficaci rispetto all'obiettivo didattico.

### 3. LA TRADUZIONE COME TECNICA DIDATTICA SECONDO I VARI APPROCCI

Nell'insegnamento delle lingue classiche occidentali, la traduzione era considerata uno strumento metodologico fondamentale ed era il centro dell'approccio formalistico e del metodo grammatico-traduttivo, che ha dominato la scuola italiana fino agli anni '70. Questo metodo nacque nel Rinascimento, in modo specifico, per l'insegnamento del greco e del latino; intendeva insegnare la LS attraverso la LM, cioè, dando tutte le spiegazioni necessarie nella LM affinché l'alunno sviluppasse le quattro abilità canoniche (parlare, comprendere, scrivere, leggere). La memorizzazione di liste di parole e la traduzione di testi letterari svolgevano un ruolo centrale. Si trattava, quindi, di un approccio deduttivo che enfatizzava la forma scritta della lingua. La teoria di riferimento era la linguistica descrittiva secondo la quale l'educazione consisteva nel rispetto delle regole per arrivare, grazie ad esse, al dominio dei comportamenti. Lo studente era considerato una *tabula rasa* e il docente il modello-giudice che gli dettava le regole. La lingua non era nient'altro che un insieme di regole all'interno di una cultura prettamente letteraria e classica; le principali tecniche didattiche, come si è già accennato, erano la traduzione, il dettato ed esercizi di manipolazione.

Successivamente, a causa di un uso esagerato, la traduzione venne gradualmente esclusa dalla didattica delle lingue straniere. Con l'avvento dell'approccio diretto (o metodo diretto) di Berlitz, l'uso della traduzione in classe diminuì. Secondo quest'approccio, l'insegnamento e l'apprendimento della LS sarebbero dovuti avvenire mediante l'uso esclusivo della LS, non facendo mai ricorso alla LM e alla traduzione, dovendo quindi trasmettere il significato degli enunciati con gesti e immagini. Si trattava di un approccio induttivo che dava molta enfasi alla comunicazione orale. Quest'approccio non possedeva nessun riferimento teorico esplicito, centrava il suo interesse sulla *parole*, sulla lingua in atto. Cercava di stimolare l'autonomia dello studente guidato da un docente rigorosamente madrelingua. La lingua era uno strumento di comunicazione che conteneva implicitamente modelli culturali che si doveva lasciar emergere spontaneamente. Si basava su lezioni estemporanee la cui principale tecnica didattica era la conversazione con il docente madrelingua senza l'uso di materiali specifici.

La traduzione come tecnica didattica ritornò in uso, anche se solo parzialmente, con l'approccio per la lettura (*Reading Method*) sviluppatosi negli Stati Uniti negli anni '30 del ventesimo secolo, quando la lingua divenne soprattutto uno strumento necessario per leggere opere scientifiche e letterarie straniere. Quest'approccio, che per l'apprendimento della grammatica si serviva, in alcune occasioni, di esercizi di traduzione, non aveva nessuna teoria di riferimento, era caratterizzato da un percorso fortemente induttivo e lasciava lo studente molto autonomo in modo che inducesse regole da ciò che leggeva. Il docente era soltanto una guida, la lingua doveva essere uno strumento di comunicazione autentico e la cultura della lingua straniera non era rilevante. I modelli operativi principali erano lezioni e tecniche didattiche quali la lettura e la traduzione di testi a stampa.

Con l'ASTP (*Army Specialised Training Program*) avvenne una vera e propria rivoluzione copernicana in glottodidattica. Quest'approccio sorse durante la Seconda Guerra Mondiale e considerava la traduzione come parte integrante dell'analisi contrastiva, nella sua versione forte.<sup>ii</sup> Le teorie di riferimento di quest'approccio erano la linguistica strutturale-tassonomica di Bloomfield e la psicologia neocomportamentista di Skinner. Prevedeva un percorso sia induttivo che deduttivo: lo studente era il protagonista della sua acquisizione, ma doveva essere motivato dal docente. In verità nella sua versione originale questo approccio prevedeva la presenza di addirittura tre docenti: uno madrelingua, uno americano, uno dei cosiddetti *area studies*. La lingua era uno strumento di comunicazione e la cultura aveva un ruolo fondamentale. I modelli operativi erano lezioni, conversazioni e primi tentativi di *problem solving*. Le principali tecniche didattiche erano traduzioni e *roleplay* e per la prima volta quest'approccio introduceva l'uso di filmati e di registrazioni in LS con l'apporto di strumenti tecnologici quali la radio e il registratore audio.

L'approccio strutturalistico o audio-orale, derivato dall'ASTP, ne tralasciò ogni aspetto culturale e comunicativo. Le teorie di riferimento erano la linguistica tassonomica di Bloomfield e la psicologia neocomportamentista di Skinner. Prevedeva un percorso prettamente deduttivo che mirava alla creazione di *mental habits*; considerava lo studente una *tabula rasa* e il docente aveva il compito di gestire il laboratorio linguistico e di correggere gli esercizi scritti; la lingua era un insieme di regole e la cultura poco rilevante. Il modello operativo erano lezioni brevi con batterie di esercizi strutturali in un laboratorio linguistico.

La traduzione, già scarsamente contemplata dagli ultimi due approcci, o comunque con un ruolo sempre meno rilevante, venne, in fine, definitivamente bandita e criticata dall'approccio comunicativo. Quest'approccio diede origine a vari metodi: uno di questi fu il metodo situazionale, sorto alla fine degli anni '50, nel quale le lingue tornavano ad avere un valore strumentale, comunicativo. Il metodo situazionale si affermò negli anni '60-'70 e aveva come teorie di riferimento l'antropologia linguistica (Malinowsky e Firth), la sociolinguistica di Fishman, la linguistica e l'antropologia contrastive di Lado, la pedagogia attivista (Dewey) e le metodologie dell'unità didattica e del *problem solving*. Quest'approccio seguiva un percorso principalmente deduttivo, ma con un'induzione e un'acquisizione autonome da parte dello studente che ne era parte attiva; il docente era una figura a metà fra guida, tutor e giudice, la lingua era una realtà formale, ma anche mezzo di comunicazione e la cultura diveniva sempre più importante. I modelli operativi erano l'unità didattica con un curriculum descritto in termini morfosintattici e situazionali; utilizzava tecniche didattiche di ascolto e di interazione con *pattern drill* ed esercizi grammaticali. Bandiva definitivamente la traduzione e il dettato.

Il secondo metodo originato dall'approccio comunicativo fu il nozionale-funzionale che introdusse gli atti linguistici, universali presenti in ogni lingua (salutare, ringraziare, ecc.). Le sue teorie di riferimento erano la sociolinguistica e la pragmatolinguistica (Hymes) e il concetto di competenza linguistica. Si caratterizzava per un percorso sempre più induttivo che collocava lo studente al centro del processo e le sue necessità al centro del curriculum. Il

*S. Romanelli / L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

docente divenne una guida, un tutor, la lingua era uno strumento di comunicazione, di azione sociale, nel quale prevaleva il valore pragmatico sulla correttezza formale e la cultura era rilevante per comunicare in modo efficace. Il modello operativo era l'unità didattica basata sul *problem solving*.

Altri metodi, oltre ai due già menzionati, presero origine dall'Approccio Comunicativo: il metodo naturale di Krashen;<sup>iii</sup> il *Total Physical Response*, il *Community Language Learning* e il *Silent Way*;<sup>iv</sup> la suggestopedia (l'unico, fra questi ultimi, a prendere in considerazione nuovamente la traduzione come tecnica didattica) e per finire l'approccio comunicativo-formativo della tradizione italiana.<sup>iv</sup>

#### **4. UNA RIABILITAZIONE: LA TRADUZIONE COME QUINTA ABILITÀ**

Tutti gli approcci e i metodi presi in considerazione nel paragrafo precedente avrebbero dovuto, o voluto, almeno nelle intenzioni, realizzare il principale obiettivo dell'educazione linguistica, e cioè, perfezionare con le tecniche opportune le abilità linguistiche degli studenti; ma quali e quante sono queste abilità? Balboni (2002) aggiunge alle quattro abilità canoniche (ascoltare, parlare – monologo, leggere e scrivere) altre nove abilità integrate:

1. Saper dialogare;
2. Saper parafrasare (oralmente e per iscritto);
3. Saper riassumere (oralmente e per iscritto);
4. Saper prendere appunti;
5. Saper scrivere sotto dettatura;
6. Saper parlare su traccia scritta;
7. Saper tradurre per iscritto;
8. L'interpretariato o traduzione orale;
9. Saper tradurre *impromptu*.

Se la traduzione, secondo Balboni (2002), è una delle abilità che uno studente di LS dovrebbe dominare, ci si chiede, al contrario di quanto afferma la maggior parte dei linguisti da mezzo secolo in qua, perché non considerarla anche una tecnica didattica efficace per favorire l'acquisizione di una lingua, per abbassare il filtro affettivo, per favorire una maggiore autonomia ed anche una maggiore competenza metalinguistica, pragmatica e culturale?

Esistono teorici che ritengono, per svariati motivi, non solo possibile, ma addirittura necessaria una riabilitazione dell'uso della traduzione in classe. John Harbord, facendo sue le parole di Atkinson, ricorda giustamente come l'abitudine di tradurre nella propria lingua sia la strategia preferita dagli studenti, un fenomeno naturale ed inevitabile nel processo di apprendimento di una LS:

[...] gli studenti tenteranno inevitabilmente (e spesso inconsciamente) di riportare una struttura della lingua d'arrivo o un

*S. Romanelli / L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

argomento lessicale a quello più vicino o più comune nella lingua di partenza, senza preoccuparsi se l'insegnante gli permette o no l'uso della traduzione. (HARBORD: 1992).<sup>vi</sup>

Si ritiene quindi che questa tendenza naturale debba essere assecondata, piuttosto che contrastata, con esercizi e tecniche appropriate. Ad Harbord, così come a tutti gli autori citati e che si citeranno più avanti, preme però sottolineare e lasciare ben chiaro che non intendono fare un'apologia della traduzione, ma semplicemente giustificare il suo uso in alcune situazioni specifiche.

Un secondo vantaggio dell'uso della traduzione, e quindi della LM in classe, è che permette un'utilizzazione efficiente del tempo a disposizione, ovvero del tempo necessario per spiegare. In altre parole, secondo Harbord e Atkinson, molti docenti ritengono a ragione la traduzione valida in termini comunicativi soprattutto in tre situazioni specifiche:

1. Nella comunicazione docente-studente;
2. Nella relazione docente-studente;
3. Nell'apprendimento.

Soprattutto nella prima categoria sarebbero più evidenti i vantaggi dell'uso della traduzione, non solo perché favorisce il passaggio dei messaggi linguistici, ma anche perché consente di risparmiare tempo in classe. Atkinson (1987) considera quest'ultima una delle principali ragioni a favore dell'uso della LM. Alcune delle strategie suggerite da Atkinson per facilitare l'andamento della lezione sono:

- Spiegare il significato di una parola mediante la traduzione;
- Controllare la comprensione di una struttura della LS nella LM;
- Permettere o invitare gli studenti a dare la traduzione di una parola come controllo della comprensione;
- Suscitare il vocabolario dando l'equivalente nella LM;
- Dare istruzioni che riguardano un'attività, nella LM, facilitando la comunicazione fra docente e studente.

Queste strategie stimolerebbero la riflessione sui meccanismi che una traduzione di una parola in un determinato contesto implica, rendendo gli studenti più consapevoli ed aiutandoli a comprendere che ciò che funziona in una lingua non necessariamente funziona nell'altra:

[...] la traduzione dovrebbe essere usata per stimolare la discussione e la speculazione, per sviluppare la chiarezza e la flessibilità di pensiero, e per aiutarci ad aumentare la nostra consapevolezza e quella degli studenti sull'inevitabile interazione fra la lingua d'origine e quella d'arrivo che avviene durante qualsiasi tipo di acquisizione linguistica. (HARBORD:1992).



Esistono, però, per altri teorici, resistenze di tipo ideologico e culturale all'uso della traduzione e della LM in classe. Secondo Elsa Roberts Auerbach, infatti, il rifiuto da parte di molti insegnanti di usare la LM sarebbe un riflesso della posizione di superiorità della classe dominante e un modo per mantenere il suo potere. Secondo l'autrice, sebbene esistano motivi di ordine pedagogico, questa resistenza all'uso della traduzione e della LM, "[...] *si basa su concezioni infondate, che hanno origine nel programma politico del gruppo dominante, e servono a rinforzare le relazioni di potere esistenti.*" (AUERBACH: 1993).

Altri argomenti, però, sembrano più convincenti per spiegare la 'caccia alle streghe' nei confronti dell'uso della traduzione in classe. L'autrice sostiene, in modo condivisibile, che si è imposto, in seguito all'ampio discredito subito dal metodo grammatico-traduttivo, un atteggiamento estremo che ha portato alla immediata e totale esclusione della traduzione dalle classi di LS.

Molti ricercatori, insegnanti e studenti, hanno potuto constatare al contrario, nelle loro attività, che quando usata in modo adeguato la traduzione sortisce risultati positivi. È il caso di Jean-René Ladmiral (1975) e di Walter Carlos Costa. Secondo quest'ultimo, si deve rivedere la politica dell'insegnamento delle lingue, poiché

una concezione più ampia, più culturale e critica può far sì che la traduzione diventi uno dei mezzi più efficienti per aiutare a percepire con sempre maggior attenzione le differenze tanto linguistiche quanto culturali della lingua straniera. Al contrario di quel che si crede, questo procedimento può essere molto più efficace poiché rivela, in modo molto più chiaro, le difficoltà e può facilitarne il superamento (COSTA: 1988).

Il livello degli studenti condiziona fortemente un uso adeguato della traduzione. Se tradurre è infatti inevitabile negli stadi iniziali dell'apprendimento – poiché, come si è scritto in altra sede (ROMANELLI: 2003), in queste fasi gli studenti adottano la grammatica della LM come strategia - è consigliabile però usarla soltanto per compensare la scarsa conoscenza della LS; mentre, a livelli più avanzati, si rivela un ottimo mezzo di approfondimento delle strutture lessicali e grammaticali, favorendo in questo modo l'apprendimento autonomo.

Forse, volendo trovare una possibile causa, proprio l'idea secondo cui la conoscenza della LM influenzerebbe negativamente l'apprendimento della LS può aver limitato l'uso della traduzione in classe per un certo periodo di tempo. Come si è scritto infatti nell'articolo *O ensino/aprendizagem de pronomes do italiano (Interferência na interlíngua do falante do Português Brasileiro)* la concezione secondo cui le difficoltà di apprendimento della LS dipendevano dall'interferenza della LM risale agli anni '60:

Si credeva che le differenze fra la LM e la LS e la conoscenza della LM che il soggetto aveva interferissero nell'apprendimento della LS, e che, quando la LM e la LS erano simili, la LM potesse aiutare nell'acquisizione della LS. Questo processo veniva chiamato *language transfer*. In caso di somiglianza fra LM e LS, il *transfer* avrebbe dovuto funzionare positivamente; mentre in caso di differenza, avrebbe dovuto funzionare negativamente. Con l'obiettivo di prevedere i possibili errori degli studenti, venne articolata l'Analisi Contrastiva. (ROMANELLI: 2003).

L'interferenza della LM nell'apprendimento di una LS venne però messa in discussione alla fine degli anni '60 e perse importanza: fu quando l'analisi contrastiva venne incorporata alla teoria cognitiva e venne dimostrato che vari fattori, oltre alla struttura della LM, contribuivano a creare una interferenza; fattori quali le differenze individuali degli studenti (come si è detto sopra), il ruolo dell'*input* e delle strategie cognitive adottate dagli stessi. Gli allievi, secondo questa concezione, selezionerebbero quindi gli stimoli secondo criteri che già possiedono internamente: il fatto di aver già imparato una lingua, la competenza linguistica precedente (della LM e/o di altre) e le abilità metalinguistiche; tutti elementi, sui quali, come si vedrà più avanti, la traduzione può intervenire positivamente.

H. G. Widdowson (1979) difende l'uso della traduzione soprattutto quando una LS è studiata a fini specifici (strumentali). Anche a livelli avanzati la traduzione può essere utilizzata, ma soltanto mediante esercizi che non coinvolgano la struttura grammaticale di superficie, bensì quella di livello profondo, come quando si desidera stabilire un'equivalenza semantica o pragmatica fra le due lingue. Mediante queste pratiche, secondo Widdowson, la lezione di LS diverrebbe più ricca facendo sì che gli allievi percepiscano che le lingue utilizzano mezzi diversi per esprimere la stessa informazione. Un uso adeguato della traduzione permetterebbe un confronto culturale più profondo fra le due lingue dando all'alunno una maggiore padronanza della cultura d'arrivo.

Walter Carlos Costa (1988) suggerisce diversi usi della traduzione a seconda del grado di somiglianza fra la LM e la LS. È evidente che il professore di lingue romanze, nell'insegnare a uno studente brasiliano, potrà fare un uso più specifico della traduzione rispetto a un professore di lingue germaniche. Difatto, quanto più differenti saranno le strutture grammaticali e lessicali delle due lingue, molto più necessario si farà l'uso frequente della traduzione a livelli iniziali.

Si deve inoltre distinguere fra traduzione orale e scritta. La prima, secondo Costa, è un mezzo diretto ed efficace per spiegare il significato delle parole quando non è possibile farlo in altro modo e aiuta a verificare le lacune dell'alunno che altresì passerebbero inosservate. A livelli più avanzati, la traduzione orale può risultare utile per sviluppare le capacità di interprete dell'allievo (si vedano le abilità menzionate sopra da Balboni).

*S. Romanelli / L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

Quanto alla modalità scritta, la traduzione è una tecnica utile a verificare la competenza dell'alunno e può rendersi necessaria per verificare la sua comprensione di vocabolario, sintassi, espressioni idiomatiche e uso di differenti registri. Un esercizio molto interessante, sempre nell'ambito della lingua scritta, è quello di esaminare varie traduzioni e paragonarle fra loro chiedendo agli alunni di giustificarne i criteri.

Secondo Costa, in fine, la traduzione sarebbe una delle forme più adeguate per conoscere la struttura di un testo e la sua utilizzazione, oltre ad essere un mezzo efficace per svelare i limiti e le caratteristiche del codice linguistico materno.

## **5. L'EVIDENZA DELLA PRATICA: ALCUNI SUGGERIMENTI PER L'USO DELLA TRADUZIONE IN CLASSE**

Costa non è l'unico difensore dell'uso della traduzione in una classe di LS: Mario Rinvoluti (2002), a questo proposito, sostiene che “[...] usando la lingua materna in modo giudizioso e altamente tecnico durante la lezione di lingua inglese come lingua straniera si fa in modo che l'alunno metta in gioco pienamente la sua intelligenza linguistica”. (DAJANI:2002).

David Atkinson (1987), dal canto suo, fa una lista di tutti gli usi appropriati della LM in una classe di LS:

1. Per elicitare la lingua: “Come si dice ‘X’ nella LS”;
2. Per verificare la comprensione;
3. Per dare istruzioni complesse ai livelli iniziali;
4. Per cooperare in gruppi: gli studenti paragonano e correggono le risposte degli esercizi o dei compiti nella LM;
5. Per spiegare la metodologia adottata in classe ai livelli iniziali;
6. Per chiarire un argomento linguistico appena insegnato;
7. Per verificare il senso: nel caso in cui gli studenti scrivano o dicano qualcosa nella LS che non abbia senso, devono tentare di tradurla nella LM per rendersi conto del loro errore;
8. Per misurare la padronanza di forme e significati;
9. Per sviluppare strategie perifrastiche: quando gli alunni non sanno come dire qualcosa nella LS, devono trovare modi alternativi per dire la stessa cosa nella LM, in modo che sia più facile tradurla.<sup>vii</sup>

Auerbach, a sua volta, nel suo articolo *Reexamining English Only in the ESL Classroom* (1993), suggerisce le seguenti occasioni per utilizzare la LM:

- Per discutere il programma e la metodologia della lezione (permette un ruolo più attivo dell'allievo nell'organizzazione della lezione, in linea con le nuove tendenze della glottodidattica a favore di una maggiore autonomia);

S. Romanelli / *L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

- Per organizzare la lezione;
- Per l'analisi linguistica;
- Per presentare le leggi che governano la grammatica, la fonologia, la morfologia e l'ortografia;
- Per discutere argomenti interculturali;
- Per dare istruzioni e suggerimenti;
- Per spiegare gli errori e per valutare la comprensione.

Antonella Benucci (1994), a differenza di altri, considera vantaggioso utilizzare la traduzione per la possibilità di riflettere, a un livello contrastivo/comparativo, sulle relazioni interne fra le varie forme e le varie strutture delle due lingue in gioco, mettendone in evidenza le differenze e i parallelismi. L'analisi contrastiva, a suo parere, potrebbe facilitare, almeno a livelli più avanzati, la riflessione sulle relazioni della LS con altre lingue e altre culture, in una dimensione sincronica e temporale. Sebbene l'analisi contrastiva non possieda più la stessa rilevanza che aveva in passato, può comunque essere ben utilizzata all'interno della prospettiva comunicativa. Secondo Benucci, nell'ambito dell'analisi degli errori, la mancanza di un *transfert* positivo, cioè, il non uso delle regole della LM simili a quelle della LS, meriterebbe una maggiore attenzione da parte del docente.

Anche David Atkinson (1993) affronta la questione dell'uso della traduzione in classe e fornisce esempi pratici ai docenti nel libro *Teaching Monolingual Classes*. Secondo lo studioso, la teoria che considera inopportuno usare più dell'1% della LM in una classe di LS non sempre si rivela giusta. Apprendere una LS, soprattutto ai primi livelli, è difficile e frustrante, e, in questi casi, l'uso di appena l'1% della LM può contribuire ad aumentare questa frustrazione, mentre un uso maggiore della LM può avere effetti positivi: "*Per molti allievi (in modo particolare per gli adulti e per gli adolescenti), un uso saltuario gli dà l'opportunità di mostrare che sono intelligenti, delle persone sofisticate.*" (ATKINSON: 1993).

Un uso equilibrato della LM dipende, secondo Atkinson, da vari fattori:

- Dall'esperienza precedente degli alunni (se sono, cioè, abituati all'uso della LM in classe o no);
- Dal livello di conoscenza della lingua (quanto più avanzato sarà il livello, meno frequente sarà l'uso della LM);
- Dal livello del corso (quanto più familiare sarà la relazione fra docente e alunno, più facile sarà la conduzione della lezione soltanto nella LS);
- Dal livello della lezione (la LM può non rivelarsi utile a un livello avanzato, ma può diventarlo a un livello iniziale).

Quali sono, in fine, i benefici dell'uso della traduzione in classe? Atkinson ne propone alcuni:

*S. Romanelli / L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

- La traduzione forza gli alunni a riflettere sul significato delle parole all'interno di un contesto, e non soltanto a manipolare forme grammaticali in modo meccanico; il che succede in molti esercizi strutturali;
- L'uso della traduzione permette agli alunni di pensare 'comparativamente'. Il paragone fra le due lingue li porta ad avere una consapevolezza maggiore delle differenze e ad evitare gran parte degli errori più comuni nella LS;
- Le attività con la traduzione possono essere usate per incoraggiare gli studenti ad assumere rischi e a non tentare di evitarli. È una forma di stimolare gli alunni a forzare la loro competenza il massimo possibile per superare le difficoltà: loro devono sforzarsi di dire una determinata cosa in un'altra lingua usando tutte le strutture linguistiche, grammaticali e semantiche che già conoscono;
- L'attività di traduzione, anche se breve, può contribuire a dare nuovo ritmo alla lezione;
- La traduzione è un'attività della vita reale. In varie occasioni della vita professionale, o personale, gli alunni potranno infatti avvalersene.

Insomma, affinché la traduzione sia un'attività realmente efficace, il professore deve coinvolgere gli studenti proponendo attività interessanti e utilizzando del materiale stimolante. Si riportano qui di seguito alcune proposte pratiche, selezionate da Atkinson:

- 1) **Correggere una traduzione sbagliata:** il professore prepara testi con parole tradotte in modo errato affinché gli alunni le analizzino e le correggano. Questa attività può essere fatta con la traduzione di espressioni comuni, anche a livelli più avanzati, al fine di analizzare aspetti specifici della grammatica. Questo tipo di attività aiuta gli alunni a focalizzare più intensamente alcune aree critiche;
- 2) **Consolidare mediante traduzioni:** questo tipo di esercizio dà all'alunno più fiducia in un'area specifica della grammatica, nel vocabolario o nell'uso di qualsiasi funzione della lingua che abbia studiato. Per illustrare questa strategia, il professore può scrivere un testo nella LM, la cui traduzione nella LS includa un certo numero di esempi che misurino un'area specifica di difficoltà. È importante che il testo sia il più realista possibile; l'obiettivo di questo tipo di attività è di aiutare gli studenti a esercitarsi in un aspetto specifico della lingua oggetto di studio;
- 3) **Paragonare versioni diverse (date dal professore):** questo tipo di attività può stimolare gli studenti a considerare il contesto, facendo attenzione al significato sociale (o meglio, pragmatico) delle parole e delle frasi scelte;
- 4) **Paragonare versioni diverse (scritte dagli studenti):** i testi preparati dal professore saranno tradotti dagli alunni, in coppie. Ognuno traduce nella LM un brano che, in seguito, il compagno passa nella LS, paragonando alla fine le

*S. Romanelli / L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

- 5) versioni, nella LS, dei due testi sui cui hanno lavorato. Questa attività aiuta gli alunni a sviluppare le abilità della traduzione e a percepire le differenze fra la LM e la LS;
- 6) **Riassumere una traduzione:** gli alunni preparano, a casa, la traduzione di un brano di un libro e ognuno ne presenta poi, in classe, oralmente, un paragrafo, oltre a dare una sintesi di ciò che ha letto;
- 7) **Interpretare in classe:** il professore inventa un dialogo fra un parlante della LS e uno della LM. Gli studenti devono agire come interpreti, mentre il professore registra il dialogo. In seguito, gli alunni ascoltano il dialogo registrato e prendono appunti. Questo tipo di attività permette agli studenti di lavorare come interpreti, nelle due lingue, praticando, allo stesso tempo, un'attività reale.

## 6. CONCLUSIONI

In quest'articolo si sono considerate alcune delle ragioni che hanno portato all'esclusione della traduzione dalle classi di lingua straniera; ragioni non solo basate su presunte teorie pedagogiche, ma anche su preconcetti ideologici e su stereotipi didattici poco fondati. La disamina di queste ragioni è stata condotta prendendo in considerazione alcuni studi recenti pubblicati sull'argomento in Italia, in Inghilterra e negli Stati Uniti. Si è visto come secondo autorevoli teorici sia necessario riprendere in considerazione l'uso della traduzione come tecnica didattica perché efficace all'apprendimento della LS. Si è anche sottolineato in più occasioni che non si intendeva fare un'apologia della traduzione, perché se usata in modo eccessivo e poco adeguato diventa controproducente ai fini didattici, ma mostrare come esistano dei vantaggi, didatticamente parlando, in genere poco considerati per motivi alquanto sospetti. Con questo intervento non si intendeva offrire nessuna verità ultima, ma contribuire alla rivalutazione della traduzione ed alla riapertura di un dibattito troppo frettolosamente eclissato.

## NOTAS

<sup>i</sup> Romanzo pedagogico di Fénelon (1651-1715), scrittore e moralista francese, ispirato a principi di tolleranza e moderazione, che anticipò molti temi dell'Illuminismo e inaugurò la prosa poetica.

<sup>ii</sup> Il termine 'versione forte' riguarda l'Analisi Contrastiva sviluppata da Krashen, per comparare i sistemi fonologici, lessicali, sintattici e culturali delle due lingue coinvolte nell'insegnamento/apprendimento, mirando a prevenire gli errori degli alunni.

<sup>iii</sup> Si sviluppò negli anni '80. Considerava le caratteristiche della persona e l'intelligenza emotiva fondamentali nella glottodidattica. La *Second Language Acquisition Theory* di Krashen innestò una componente psicologica e psicolinguistica innovativa. Aveva come teorie di riferimento la psicodidattica, la psicologia relazionale, gli studi su intelligenza emotiva e acquisizione in età precoce, le ricerche su interlingua e ordine naturale di acquisizione.

<sup>iv</sup> Alcune varianti americane definite da Titone (1982) metodi clinici che sorsero negli anni '60-'70 negli Stati Uniti con forte componente psicologica.

<sup>v</sup> Negli anni '70-'80, Renzo Titone, Nereo Perini e Giovanni Freddi impostarono una sintesi fra l'approccio comunicativo pragmatico inglese e la tradizione psicopedagogica italiana. Dagli anni '90 la Glottodidattica italiana opera nell'alveo del comunicativo-formativo con un'attenzione particolare ai problemi formativi, educativi, psicodidattici accanto a quelli pragmatici.

<sup>vi</sup> Le traduzioni di tutti i brani presenti nell'articolo sono dell'autore.

<sup>vii</sup> Adattamento di *The Mother Tongue in the Classroom* di David Atkinson (1987).

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

ATKINSON, D. (1987). "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?" *ELT Journal*, vol. 41/4 October, 241-7.

ATKINSON, D. (1993). *Teaching Monolingual Classes*. Essex: Longman Group UK Limited.

AUERBACH, E. R. (1993). "Reexamining English Only in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, Vol. 27, No. 1, Spring, 9-30.

BALBONI, E. P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.

BALBONI, E. P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: Utet.

BALBONI, E. P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.

BENUCCI, A. (1994). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.

CILIBERTI, A. (1994). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze, La Nuova Italia.

COSTA, W. C. "Tradução e ensino de línguas". In BOHN H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 282-91.

DAJANI, D. J. (2002). "Using mother tongue to become a better learner". *MET*, vol. 11, n. 2, 65-7.

DELLER, S & RINVOLUCRI, M. (2002). *Using the Mother Tongue: making the most of the learner's language*. Delta Publishing.

LADMIRAL, J. R. (1975). "Linguistique Appliquée et enseignement de la langue" (I) & (II), in *Revue d'Allemagne*, t. VII / n° 3 & n° 4, juillet-septembre & octobre-décembre, pp. 321 – 334 & pp. 517 – 532.

HARBORD, J. (1992). "The use of the mother tongue in the classroom". *ELT Journal*, Volume 46/4 October, 350-5.



*S. Romanelli / L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*

RANCIÈRE, J. (2005). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

RIVERS, W. M. - TEMPERLY, M. S. (1978). *A practical Guide to the Teaching of English*. New York: Oxford University Press.

RIZZARDI, M. C. (1997). *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*. Firenze, La Nuova Italia.

ROMANELLI, S. (2003). “O ensino/aprendizagem de pronomes do italiano: interferência na interlíngua do falante do português brasileiro”. *Revista Desempenho, UnB*, 41–50.

SCHWEERS, C. W Jr. (1999). “Using L1 in the L2 Classroom”. *Forum*, vol. 37, n. 2, April – June (fotocopia senza numero delle pagine).

WIDDOWSON, H. G. (1979). “The deep structure of discourse and the use of translation”. In: *The Communication Approach to Language Teaching*, BRUMFIT, C. J. and JOHNSON, K. (eds.). Oxford: Oxford University Press.