

BALBONI P. E. 2007, “Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione”, in MAZZOTTA P., SALMON L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, UTET Università, pp. 49-63.

DIDATTICA DELLE MICROLINGUE E USO VEICOLARE DELLA LINGUA: IL RUOLO DELLA TRADUZIONE

PAOLO E. BALBONI

Dal punto di vista dello studente non c'è differenza tra microlingua e uso veicolare della lingua: in entrambi i casi egli sente che sta usando una lingua specialistica, la cui principale difficoltà sta – continuando a restare nel suo quadro percettivo – nella terminologia scientifica o professionale. Di conseguenza, in *entrambi* i casi lo studente ricorre alla traduzione in maniera intensiva, e non sempre riflessa, ragionata. La traduzione viene usata sia per quanto riguarda la terminologia, che comunque rappresenta uno scoglio, sia per la raccolta di appunti durante una lezione o lo studio di un manuale, la lettura di una relazione, l'uso di una scheda di lavoro: qualunque sia la lingua in cui legge un testo microlinguistico o segue un corso tenuto in una lingua straniera veicolare, lo studente italiano studia e prende appunti generalmente in italiano, cioè nella lingua materna, realizzando un doppio lavoro che gli complica il compito:

- a. uno sforzo *cognitivo*: per raccogliere appunti, fare un riassunto, studiare, è necessario, dopo aver compreso il testo in lingua straniera, identificarne i punti salienti, le informazioni rilevanti: questo sforzo cognitivo è inevitabile;
- b. uno sforzo *linguistico*, in quanto queste informazioni chiave (che negli appunti sono spesso costituite da una semplice serie di sintagmi nominali le cui relazioni non sono indicate da verbi ma da frecce, segni di uguale, più, meno, maggiore, minore, ecc.) vengono tradotte in italiano, non rimangono nella lingua straniera – ma questa opera di traduzione è del tutto inutile visto che la lingua straniera è compresa, visto che gli studenti stanno raccogliendo gli appunti su quanto hanno capito...

Ora, mentre lo sforzo cognitivo è inevitabile, lo sforzo linguistico è evitabile – ed è autolesionista: lo studente poteva acquisire un termine sia in italiano, lingua della cognizione e della concettualizzazione, sia nella lingua straniera, lingua in cui è steso il testo: invece, l'opera di traduzione fa sì che il termine venga ritenuto mnemonicamente solo in italiano, perdendo un'opportunità.

E' evidente quindi che ci troviamo di fronte ad un uso perverso della traduzione, che dà allo studente la sensazione di essere d'aiuto ma che in realtà richiede da parte sua un lavoro doppio, inutile, dannoso, che affatica e che riduce la qualità del risultato: lo slogan “compri due e paghi uno”, che è di fatto il principio fondante della metodologia CLIL, viene pervertito – e la natura stessa dell'uso veicolare delle lingue straniere viene pervertito in un “compri uno e paghi due”. E' chiaro dai pochi cenni che abbiamo fatto sopra che *lo studente lasciato libero di decidere usa male la traduzione*, ottenendone un momentaneo sollievo ma con un conseguente impoverimento; in secondo luogo, proprio perché viene svolta in maniera estemporanea e non curata stilisticamente, la traduzione *viene percepita come uno strumento momentaneo, non come un'abilità da sviluppare* curando lo stile microlinguistico proprio di ogni comunità scientifica – stile che secondo noi è una delle due ragioni d'essere delle microlingue (vedi 1.a, sotto) e che costituisce quindi un obiettivo didattico primario.

Cercheremo quindi in questo contributo di distinguere prima di tutto la didattica di testi microlinguistici dall'uso della lingua straniera in funzione veicolare, e poi di interrogarci su quali

sono i problemi di ordine glottodidattico nella gestione dei due tipi di studio da parte dello studente e che funzione può svolgerci la traduzione.

1. Due definizioni

Definiamo anzitutto i termini che abbiamo usato nelle ultime righe, trattandoli sia individualmente sia confrontandoli sul piano didattico.

1.1 Microlingua

Abbiamo dedicato molte pagine di un nostro studio del 2000 alla spiegazione della scelta del termine “microlingua” rispetto a “lingua per scopi speciali/specifici”, “linguaggio settoriale”, “lingua specialistica”, “lingua funzionale”, ecc.: in tutti questi ultimi casi viene identificata come caratterizzante solo la funzione, lo scopo, cioè si privilegia la dimensione pragmatica, mentre secondo noi – come crediamo di aver dimostrato in quel volume – è l’intera struttura linguistica ad essere modificata dal suo uso da parte di una comunità scientifico-professionale: dalla fonologia al lessico, dalla morfosintassi alla strutturazione testuale, fino all’integrazione frequente del codice verbale con altri codici non verbali quali formule, grafici, figure, ecc., ci sono differenze strutturali tra un testo scientifico-professionale e un testo della vita quotidiana.

Lo scopo dell’uso (e conseguentemente dell’apprendimento e insegnamento) delle microlingue scientifico-professionali è duplice:

a. *garantire una comunicazione il meno ambigua possibile*

E’ in questo senso che le parole diventano termini monoreferenziali e privi di sinonimi; è per questa ragione che sopravvivono, una volta fissati, termini obsoleti, come succede ad esempio in gran parte del linguaggio amministrativo e giuridico.

Non sempre lo scopo viene raggiunto: si pensi alla continua metaforizzazione su cui nasce la terminologia informatica, che rende ambiguo il loro uso per lungo tempo prima della normalizzazione; e non sempre lo scopo è raggiungibile: ad esempio, abbiamo fatto notare come in inglese ci sia un problema sovrasegmentale, di accentuazione, che non è traducibile graficamente, per cui l’espressione della microlingua glottodidattica *modern language testing* è ambigua, nello scritto, in quanto può corrispondere a due stringhe orali diverse, con due significati diversi:

- *mòdern language testing*, con l’accento sull’aggettivo, è un *language testing* moderno;
- *modern lànguage testing*, con l’accento sul nome in funzione aggettivale, è il testing delle lingue moderne;

b. *indicare l’appartenenza alla comunità scientifica o professionale:*

In queste comunità vigono di fatto due proverbi leggermente modificati: “dimmi come parli e ti dirò chi sei”, per cui lo scienziato o il professionista che non usa la microlingua non viene riconosciuto come tale, e “l’abito linguistico fa il monaco”, per cui l’uso della microlingua scientifico-professionale è garanzia, fino a prova contraria, che chi sta parlando è uno specialista: un finto medico può trarre in inganno i suoi colleghi almeno per un certo tempo se non si espone troppo in discussioni ed usa appropriatamente la microlingua medica, ma può trarre in inganno migliaia di pazienti per anni *proprio perché* usa la microlingua medica.

L’insegnamento delle microlingue scientifico-professionali quindi mira a dotare lo studente sia della capacità di comprensione e produzione di testi non ambigui, sia al riconoscimento e all’uso di uno stile proprio della comunità scientifica di cui quello studente vuole entrare a far parte. (Per un approfondimento sulla natura delle microlingue, e limitandoci alla sola glottodidattica italiana, si vedano, oltre al nostro volume del 2000, già citato, anche Cambiagli 1988, Freddi 1988, Cortelazzo 1990, Gotti 1991 e 1992, Porcelli 1990, Dardano 1995).

1.2 Uso veicolare della lingua straniera

La tradizione di questa metodologia è ben più lunga di quanto si possa pensare sulla base della sua recente notorietà.

Tutta la tradizione formativa le mondo romano prevedeva l'uso veicolare del greco, per le classi dominanti, e del latino per quelle amministrative e militari, indipendentemente dalla lingua materna; dal mondo romano in poi, fino a tutto il Rinascimento, la conoscenza è stata insegnata e veicolata in latino e la Chiesa ha continuato a farlo ben dopo l'affermarsi dei linguaggi nazionali per la trasmissione scientifica, nel diciassettesimo secolo (e Newton, ancora nel Settecento, usa ancora il latino). Per giungere a tempi più recenti, noteremo che la tradizione universitaria di insegnamento della letteratura e dell'arte italiane nel mondo, condotto quasi sempre da italiani espatriati, costituisce una tradizione di uso veicolare dell'italiano; allo stesso modo, c'è una tradizione di uso veicolare dell'inglese nei Master e PhD, soprattutto scientifici, tecnici ed economici frequentati da stranieri negli Stati Uniti; infine, è uso veicolare delle lingue europee quello sperimentato da oltre un milione di studenti Erasmus...

Nulla di nuovo sotto il sole, dunque, se non il fatto che, dopo millenni di uso effettuato senza problemi, da qualche anno si è cominciato a riflettere problematicamente sull'uso veicolare delle lingue straniere. Tale riflessione è stata anche indotta anche dal fatto che l'Unione Europea ha fatto dell'uso veicolare delle lingue la sua bandiera per l'incremento qualitativo della competenza in lingua straniera, diffondendo tra l'altro anche l'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), inutilmente usato anche in molta glottodidattica italiana.

Essenzialmente l'uso veicolare della lingua straniera

- a. si propone un insegnamento *integrato* della lingua e della disciplina non linguistica. Se consideriamo a mo' di esempio l'insegnamento della storia dell'arte in tedesco, vediamo che ciascuna delle due aree si pone obiettivi specifici, propri, e che questi obiettivi vengono perseguiti contemporaneamente; probabilmente il perseguimento parallelo dei due obiettivi – quello linguistico e quello artistico – non fa guadagnare tempo nel loro raggiungimento rispetto a quanto sarebbe avvenuto con una didattica disgiunta, ma certamente fa guadagnare qualità: per le lingue, vedi il punto “b”, che segue; per la storia dell'arte, si apprende a parlarne anche in tedesco, non solo in italiano; quindi, l'uso veicolare della lingua straniera non ha uno scopo meramente quantitativo, utilitaristico (far due cose insieme utilizzando meglio il tempo disponibile) ma qualitativo;
- b. rende possibile quella che Krashen chiama *rule of forgetting*: si acquisisce una lingua con naturalezza e quindi in maniera stabile quando ci si dimentica che si sta imparando il tedesco, ma ci si concentra su un altro obiettivo, sul significato dei testi di storia dell'arte. In questo senso l'uso veicolare della lingua straniera per insegnare un'altra disciplina rende “significativo”, nell'accezione di Rogers, l'apprendimento della lingua stessa.

(Per approfondimenti sull'uso veicolare della lingua straniera, cfr., nel solo panorama italiano, Langé 2001; Coonan 2002; Barbera e Boella 2003; Maggi *et alii* 2003; Serragiotto 2003a e b; Lavinio 2004).

1.3 Uso veicolare della lingua straniera vs insegnamento della microlingua scientifico-professionale

Riprendiamo in sintesi in questo paragrafo il parallelo tra uso veicolare della lingua straniera ed insegnamento della microlingua straniera che abbiamo proposto altrove (Balboni 2002, cap. 12), per giungere poi a definire il diverso ruolo che la traduzione gioca nei due contesti didattici.

Nell'acronimo inglese CLIL, la parola chiave è *integrated*, mentre nel termine *microlingua* il tema, ovviamente, è *lingua*, di cui si predica che è *micro* in ordine ai contesti d'uso e alla gamma di opzioni stilistiche.

Nello schema si possono vedere quattro diversi livelli di integrazione tra lingua e disciplina o, per riprendere l'esempio del paragrafo precedente, tra storia dell'arte e tedesco:

	Tedesco	Storia dell'arte nei paesi di lingua tedesca
Didattica della microlingua	L'obiettivo è il tedesco, che viene studiato su testi di argomento artistico. Di fatto l'insegnamento si concentra sulla terminologia specialistica della storia dell'arte.	Non si vuole insegnare storia dell'arte, il cui docente non viene coinvolto.
Didattica di microlingua e civiltà	L'obiettivo è il tedesco, che viene studiato su testi di argomento artistico.	Si vuol dare un'informazione su un aspetto della civiltà tedesca, l'arte, senza per questo voler insegnare storia dell'arte, il cui docente non viene coinvolto. Anzi: è possibile un conflitto tra l'approccio alla storia dell'arte dell'insegnante di tedesco, che ha una formazione specifica sull'atteggiamento di quel mondo verso i fenomeni artistici, e l'insegnante italiano di storia dell'arte, per il quale il mondo tedesco è solo uno dei tanti contesti da presentare agli studenti.
Didattica della microlingua in funzione veicolare	L'obiettivo è il tedesco, che viene studiato su testi di argomento artistico. Questi testi sono concordati dall'insegnante di tedesco, che prende l'iniziativa, con il collega di storia dell'arte.	L'obiettivo è l'arte tedesca, in maniera più specifica che non come semplice espressione della civiltà di quel popolo. L'insegnante di storia dell'arte interviene come specialista e collabora nella scelta dei testi, che possono servire anche al suo corso – ma oltre a questa consulenza, non effettua altri interventi nel corso di lingua.
Uso veicolare integrato	L'obiettivo è il tedesco, che viene studiato su testi di argomento artistico e con una metodologia CLIL concordata con il collega di arte, con il quale ci possono anche essere momenti di compresenza.	L'obiettivo è l'arte, che viene studiata su testi di argomento artistico concordati con il collega di lingua straniera, con il quale si è concordata la metodologia e si possono avere momenti di compresenza. L'argomento dei testi può anche esulare dall'arte tedesca: ad esempio, la riflessione nietscheiana sull'opposizione tra apollineo e dionisiaco può essere applicata dal docente di storia dell'arte per tutte le tradizioni artistiche, non solo e per quella tedesca.

A questo punto, chiariti i due termini che costituiscono i due corni del problema, cioè *microlingua* e *uso veicolare della lingua*, possiamo chiederci che ruolo glottodidattico svolga la traduzione in questo modello. Abbiamo scritto “ruolo “glottodidattico” perché la traduzione può avere molti ruoli: qui ci chiederemo in che modo essa aiuti o rallenti l’acquisizione e l’apprendimento della lingua straniera, nel primo caso, e della lingua nonché della disciplina, nel secondo caso.

2. Il ruolo della traduzione nella didattica delle lingue

Un breve paragrafo – evidenziato dal fatto di essere autonomo – è necessario per riflettere sull’uso della traduzione in didattica delle lingue, anche perché molti dei docenti oggi in servizio si sono formati quando la traduzione era, insieme al dettato ed alla manipolazione grammaticale di frasi, la tecnica fondamentale di insegnamento delle lingue, nell’ambito dell’approccio formalistico che, normalmente, viene anche chiamato “grammatico-traduttivo”, rendendo testimonianza del ruolo che vi giocava la traduzione.

Diremo subito che la traduzione non serve all’*acquisizione* ma all’*apprendimento*: questa affermazione, che poi cercheremo di dimostrare sebbene procedendo per cenni vista l’economia di questo saggio, è fondamentale nella nostra riflessione perché

- a. rifiuta l’opinione, diffusasi dagli anni Settanta in poi, che la traduzione sia quanto meno inutile, se non addirittura dannosa – maledizione che la traduzione ha condiviso con un’altra abilità linguistica vista solo come tecnica didattica, il dettato; dire che la traduzione serve all’apprendimento significa anzitutto ribadire la necessità di sviluppare questa abilità (certo, con studenti di età e livello di padronanza adeguati) e di usare le varie forme di traduzione come tecnica didattica, come attività da svolgere da soli, in gruppo, in classe, a casa, ecc.;
- b. precisa che il ruolo della traduzione è essenziale per l’apprendimento, cioè per quello che Chomsky chiama *cognizing* (contrapponendolo a *knowing*) e che Krashen ha divulgato come *learning* (contrapponendolo a *acquiring*). Nella vulgata glottodidattica – la stessa che ha ingiustamente stigmatizzato e fatto sparire la traduzione – l’unico scopo dell’insegnamento è l’acquisizione, dimenticando che anche Krashen fonda sull’apprendimento quanto meno una delle cinque ipotesi della sua *Second Language Acquisition Theory*, l’ipotesi del monitor, funzione svolta dalla competenza appresa e non da quella acquisita. In altre parole, l’attività del tradurre, soprattutto se svolta in maniera tranquilla e con tempi lunghi a disposizione, aiuta a riflettere sulla lingua di partenza, su quella d’arrivo, e sulla cultura e la civiltà del popolo che parla quella lingua, nonché sulla propria, in maniera comparativa.

Abbiamo scritto sopra che la traduzione contribuisce all’apprendimento, e la ragione è semplice: la traduzione non è né un’attività spontanea (in cui si applica *the rule of forgetting*, ci si focalizza sull’urgenza comunicativa piuttosto che sulla lingua stessa) né un’attività olistica che coinvolge entrambi gli emisferi del cervello (come è necessario per l’acquisizione); la traduzione è un’attività strettamente linguistica e razionale che focalizza la modalità sinistra di uso del cervello, mentre l’acquisizione richiede l’attivazione di entrambi gli emisferi e di entrambe le modalità percettive sebbene con un’accentuazione conclusiva del ruolo dell’emisfero sinistro (*modal focussing*; Danesi 1988).

In pratica, proprio per l’estrema complessità della traduzione come abilità cognitiva, linguistica e culturale, esiste un livello di competenza *ante quem* la traduzione va bandita – ma esiste anche un livello *post quem* rinunciare alla traduzione significa rinunciare, in nome di una acritica reazione ideologica all’approccio grammatico-traduttivo, ad una delle attività didattiche più efficienti ed efficaci di riflessione sulla lingua. Senza alcuna pretesa di stabilire rigidi confini, possiamo dire che fino alla padronanza di un livello B1 la traduzione non ha senso, anzi instaura dei vizi mentali che rallentano l’acquisizione e l’uso della lingua, mentre da un livello B2 in poi, laddove alla

competenza d'uso si affianca una crescente competenza sull'uso, laddove la qualità linguistica (dalla struttura testuale e frasale alla precisione nella connotazione lessicale) diventa essenziale, la traduzione è uno strumento prezioso.

Dopo questo primo cenno all'uso o abbandono della traduzione in quanto abilità da sviluppare e in quanto tecnica didattica da utilizzare, è necessaria una seconda riflessione più operativa sulle modalità della traduzione:

- a. *da quale lingua a quale lingua*: anche i traduttori professionisti raramente traducono verso una lingua che non sia la loro (o una delle loro) lingua materna – chiedere a uno studente italiano di tradurre dall'italiano in tedesco vuol dire umiliare la traduzione, che una abilità difficile e complessa, riducendola a mero esercizio morfosintattico e lessicale (di natura diversa a seconda del tipo di dizionario che viene utilizzato).
Al contrario, tradurre dalla lingua straniera che, in quanto lingua che si sta apprendendo, è posseduta solo parzialmente, e produrre un testo equivalente (sul piano funzionale, stilistico, estetico, ecc.) nella lingua materna, che è indubbiamente posseduta in maniera maggiore, produce apprendimento di entrambe le lingue costringendo ad un lavoro di sofisticatezza morfosintattica, stilistica, lessicale, ecc.
- b. *traduzione scritta, orale o mista*: la parola “traduzione” ci fa pensare immediatamente alla traduzione da testo scritto a testo scritto, propria della tradizione didattica; mentre esistono varie altre possibilità, con processi e con finalità differenti:
 - la traduzione *impromptu* di un testo scritto in italiano verso un testo orale in lingua straniera è un esercizio di grande importanza sul piano dell'efficacia pragmatica, senza che si pongano grandi problemi di stile e accuratezza formale nel testo orale in uscita;
 - la traduzione da un testo scritto in lingua straniera in un testo orale in italiano è un efficacissimo esercizio di comprensione, che fa prevalere la comprensione analitica rispetto a quella globale;
 - la traduzione di un testo orale verso un altro testo orale, in consecutiva o in simultanea, invece, non sono esercizi di acquisizione e apprendimento linguistico, quanto invece l'esercizio dell'abilità linguistica più complessa, che esula dal nostro panorama di interesse in questo saggio;
- c. *traduzione individuale o in gruppo*: da sempre restiamo convinti che la costruzione comune della conoscenza sia più spedita e profonda di quella individuale (“due teste ragionano meglio di una”, recita un detto comune) – ma trattando della traduzione questa nostra convinzione diventa ancor più cogente: se interessa, in didattica, il processo e non (o non primariamente) il prodotto della traduzione, allora le condizioni offerte dal lavoro in coppia o in gruppetti sono indubbiamente migliori di quelle permesse dal lavoro individuale: il singolo può fermarsi di fronte ad una difficoltà morfosintattica che invece un altro compagno può superare evitando un blocco; il singolo può aver bisogno di consultare un dizionario mentre più studenti che lavorano in gruppo possono condividere una maggiore conoscenza lessicale o, se consideriamo la quantità di termini scientifico-professionali di formazione greco-latina, possono essere più competenti nei meccanismi della pre- e della suffissazione; il singolo può fissarsi su una parola italiana che gli appare come corrispondente di una parola nella lingua straniera, ma più studenti di madrelingua possono far emergere dubbi di connotazione o di precisione e indurre ad un approfondimento su un dizionario.

Riaffermata la necessità di limitare la traduzione al percorso che va dalla lingua straniera alla madrelingua, di non limitare invece la traduzione alla sola modalità scritto-scritto, e di preferire il lavoro congiunto anziché individuale, possiamo applicare questi cenni ai nostri campi di riflessione, la didattica delle microlingue e l'uso veicolare della lingua straniera. (Per un approfondimento sulla traduzione in glottodidattica, sempre limitandoci alla sola glottodidattica italiana, ricordiamo gli atti

di due convegni del Centro Linguistico dell'Università Cattolica, che segnarono l'uscita dall'approccio grammatico-traduttivo in Italia, AA.VV. 1982 e 1984; Balboni 1998; importante nel nostro contesto è Salmon 2004).

3. Traduzione nella didattica delle microlingue e della lingua veicolare

Applichiamo le considerazioni svolte nei due paragrafi precedenti ai due casi in questione.

3.1 Traduzione e microlingua

L'insegnamento della microlingua mira, abbiamo detto, a raggiungere una *forma mentis* che accentua il valore della *precisione* terminologica rispetto alla mera *terminologia*: in questa prospettiva la traduzione è una tecnica fondamentale e produce testi sia scritti sia orali che devono essere precisi, esatti.

Così come la traduzione di testi letterari è fondamentale per imparare a cogliere la complessità connotativa del lessico nonché il ruolo connotativo delle scelte morfosintattiche e fonologiche, così – ma di converso – la traduzione della microlingua è fondamentale per cogliere l'assenza di connotazione e di sinonimia nella terminologia scientifico-professionale, l'inaccettabilità dell'approssimazione. E' un'attività di *educazione* linguistica, che forma la persona, non una semplice *istruzione* linguistica che forma il tecnico.

Una seconda considerazione: non serve, la traduzione, per imparare la microlingua, ma per imparare il ruolo e la natura del *termine* nelle microlingue, termine che è ontologicamente diverso rispetto alla *parola* polisemica del testo quotidiano e a quella connotata del testo letterario. Come abbiamo detto sopra, ne consegue che proprio perché non serve ad acquisire ma ad apprendere e riflettere, la traduzione va collocata a livelli avanzati di didattica della microlingua, non nelle fasi iniziali, per evitare l'instaurarsi del "vizio" di tradurre laddove invece basta limitarsi a comprendere per informarsi o per studiare.

Inoltre, siccome nella didattica delle microlingue si mira anche all'acquisizione dello stile proprio della comunità tecnico-scientifica di riferimento, la traduzione deve essere stilistica, deve cioè produrre un testo caratterizzato dalle convenzioni retoriche proprie della microlingua italiana di quel settore.

3.2 Traduzione e uso veicolare della lingua straniera

Se lo scopo dell'uso veicolare di testi microlinguistici, soprattutto nella fase in cui il lavoro tra i due docenti è integrato, è quello di applicare *the rule of forgetting*, quindi di procedere all'acquisizione spontanea attraverso l'offerta di input comprensibile, la traduzione tradisce non il testo, secondo la trita coppia "tradurre/tradire", ma tradisce lo scopo glottodidattico dell'uso veicolare della lingua per apprendere contenuti non linguistici.

Non è certo escluso che alla conclusione della fase di integrazione tra il lavoro dei due docenti (con o senza compresenza) ci possa anche essere una fase di analisi microlinguistica, focalizzata sulla microlingua, con l'eventuale traduzione di alcuni dei testi utilizzati – ma durante l'esperienza di uso veicolare la traduzione non ha spazio, pena lo snaturamento dell'esperienza stessa, che diventa altro rispetto all'insegnamento/apprendimento integrati di una lingua e di contenuti non linguistici.

Ci possono essere momenti di traduzione ancillare, di servizio, per cui un termine ignoto o una frase complessa vengono tradotti – ma sono espedienti utilissimi per aggirare una difficoltà momentanea, per facilitare lo studente che deve dimenticare che sta studiando storia dell'arte in tedesco: non facilitare un compito difficile inserisce il filtro affettivo, per rifarci a Krashen, o induce a ritenere il compito al di là della propria portata, per rifarci a Schumann. La traduzione di servizio è necessaria per non demotivare e non far divergere l'attenzione dal significato (la storia dell'arte) alla forma (la

lingua tedesca) in cui sono espressi. Ma la traduzione come esercizio per lo sviluppo di un'abilità sofisticata e complessa non ha cittadinanza nella fase di lavoro integrato su una lingua ed un'altra disciplina.

3.3 *La traduzione e l'imparare ad imparare*

Nei due paragrafi precedenti abbiamo focalizzato la nostra riflessione su due contesti glottodidattici simili in apparenza ma assai differenti in realtà ed abbiamo concluso che in un caso la traduzione è essenziale nell'altro è ancillare, strumentale; ma tra gli obiettivi dell'educazione linguistica e microlinguistica c'è la competenza metalinguistica, cioè quell'imparare ad imparare che oggi ci appare come novità con la sua affascinante sigla LLLL, *Lifelong and Lifewide Language Learning*, ma che la tradizione pedagogica e glottodidattica italiana ben conosce da sempre: che si lavori sulla microlingua o sulla lingua quotidiana o su quella letteraria, uno degli scopi alti del docente è insegnare ad imparare: quindi le riflessioni che abbiamo esposto finora (a) sulla natura della traduzione, (b) sulla sua natura quando viene esercitata su testi microlinguistici, (c) sul suo ruolo durante e dopo un'esperienza di uso veicolare della lingua, (d) sul rischio che un uso sbagliato comporta non sono solo riflessioni glottodidattiche, ma tra professionisti dell'insegnamento delle lingue: sono anche *oggetto di discussione, di consapevolezza esplicita* con gli studenti, costituiscono un obiettivo primario della didattica della traduzione delle microlingue e della lingua veicolare.

In altre parole: nell'insegnamento delle microlingue è necessario dedicare tempo alla riflessione sulla natura, lo scopo, l'uso della traduzione sia in termini di apprendimento sia di vita professionale (*non scholae sed vitae*); allo stesso modo, nelle fasi in cui si preparano gli studenti ad esperienze di uso veicolare della lingua straniera per apprendere un'altra disciplina va discussa e chiarita la natura della traduzione (qualche termine, per aiuto strumentale immediato) ed i rischi che il suo abuso può comportare ai fini stessi dell'uso veicolare.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. 1982 *Processi traduttivi: teoria e applicazioni*, Brescia, La Scuola.
- AA.VV. 1984, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P.E. 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, Torino, Utet Libreria.
- BARBERO T., T. BOELLA, (a cura di) *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Torino, Ufficio Scolastico Regionale Piemonte
- CAMBIAGHI B. 1988
"La ricerca nell'insegnamento delle microlingue: stato attuale", in CLUC, *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- COONAN M. C. 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- CORTELAZZO M.A. 1990, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- DANESI M. 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- DARDANO M. 1995, "I linguaggi settoriali e i linguaggi scientifici dell'italiano", in E. VANNINI (cur.), *Atti del Corso di Formazione per Personale Docente della Scuola Secondaria delle Istituzioni Scolastiche all'Estero*, Siena, Università per Stranieri.
- FREDDI G. 1988, "Linee per una didattica delle microlingue", in CLUC, *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- GOTTI M. 1991, *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, Firenze, La Nuova Italia.
- GOTTI M. 1992, *Testi Specialistici in corsi di lingue straniere*, Firenze, La Nuova Italia.
- LANGÉ G. (a cura di) 2001, *Insegnare in una lingua straniera*, Milano, TIE-CLIL-MIUR.
- LAVINIO C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- MAGGI F. et alii (a cura di), 2002, *Lingue straniere veicolo d'apprendimento*, Pavia, Ibis.
- PORCELLI G. et alii 1990, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Milano, Vita e Pensiero.
- SALMON L., 2004, "La traduzione nella didattica della L2: riflessioni preliminari", in E. KLETT et alii (a cura di), *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoques y contextos*, Buenos Aires, Araucaria.
- SERRAGIOTTO G. 2003a, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) 2003b, *L'uso veicolare della lingua*, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, Milano, Garzanti.

