

## FOCUS SULLA SENSIBILITÀ LINGUISTICA: LA TRADUZIONE COLLABORATIVA NELLA CLASSE DI LINGUA

Gioia Panzarella, Georgia Wall<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Il progetto *Collaborative Translation: A Model for Inclusion*<sup>2</sup> è stata l'occasione per lavorare sul rapporto fra traduzione e didattica delle lingue straniere in una prospettiva che valorizzi la collaborazione attraverso una riflessione sul plurilinguismo. Si è cercato infatti di guardare all'atto traduttivo in quanto complesso insieme di pratiche e negoziazioni che offre una possibilità di confronto culturale e linguistico. Dal punto di vista dell'insegnamento delle lingue straniere, ci si è chiesti in che modo usare la traduzione per lavorare, tra le altre cose, sulla competenza interculturale dello studente di lingua (Council of Europe, 2001).

Questo articolo affronta la progettazione e realizzazione di una serie di workshop che hanno avuto luogo presso l'Università di Warwick (Regno Unito) nel novembre 2016. Tre sessioni di italiano per principianti e tre di inglese per studenti di livello intermedio<sup>3</sup> hanno inaugurato i lavori della sezione *Language Learning* del progetto a Warwick, che proseguirà nei prossimi mesi a partire dai feedback ricevuti in questa prima fase. In questa, come nelle altre due sezioni di Collaborative Translation<sup>4</sup>, si è partiti da un modello di traduzione collaborativa che intende mettere in discussione la figura unica del traduttore, affidando invece la traduzione a una negoziazione tra un *source collaborator*, competente nella lingua di partenza, e a un *target collaborator*, competente nella lingua di arrivo (Trevitt, Griffith, 2016). Questo modello ha dato l'occasione di valorizzare il dialogo che nasce al momento di negoziare la traduzione di un testo in modo che possa essere un'opportunità di apprendimento, confronto e inclusione.

A partire dal modello si è cercato di ragionare su quali applicazioni questo potesse avere nella classe di lingua e, più in generale, in che modo le riflessioni che riguardano la traduzione e i processi traduttivi potessero offrire dei benefici alla didattica delle lingue

<sup>1</sup> School of Modern Languages and Cultures, Italian, University of Warwick.

<sup>2</sup> Si tratta di un progetto interamente pensato e condotto da studenti finanziato dalla *Monash-Warwick Alliance* tramite uno *student-led project scheme*. Le insegnanti delle sessioni sono le autrici di questo articolo, studentesse di dottorato e docenti a contratto di italiano all'Università di Warwick. I workshop di cui si parla in questo articolo sono stati organizzati per contribuire a questo progetto e sono stati frequentati a titolo facoltativo da studenti della triennale e della specialistica. Per maggiori informazioni visitare il sito [www.transcollaborate.wordpress.com](http://www.transcollaborate.wordpress.com).

<sup>3</sup> Questi workshop sono stati pubblicizzati anche grazie al supporto dell'Italian Society a Warwick e della sezione di Italian della School of Modern Languages and Cultures, che ringraziamo.

<sup>4</sup> Il progetto *Collaborative Translation* si articola in tre sezioni, *Language Learning*, *Literary Translation* e *Migrant Experience*, ognuna delle quali applica il modello in un contesto diverso. Per maggiori dettagli si rimanda al sito indicato nella nota 2.

straniere<sup>5</sup>. Il primo paragrafo di questo lavoro descriverà tre tra i punti principali che sono stati affrontati nella fase di progettazione dei workshop: l'individuazione degli obiettivi dei workshop, la lingua veicolare, il ruolo dell'insegnante. Nei workshop descritti nel dettaglio nei due paragrafi successivi, si noterà l'assenza di una verifica o, più in generale, di un prodotto definitivo e finale che possa essere oggetto di una qualche valutazione da parte dell'insegnante.

Questa scelta è in linea con gli obiettivi dei workshop, i quali avevano come scopo quello di incoraggiare gli studenti a pensare al processo di traduzione in senso ampio attraverso l'introduzione di nuovi elementi di grammatica e di vocabolario. Dal punto di vista di questa ricerca, le insegnanti hanno lavorato su attività che cercassero il valore di queste riflessioni nell'approccio allo studio della lingua straniera. Per questo motivo, la fase di verifica è idealmente sostituita da un momento di *feedback* alla fine di ogni sessione che ha dato modo non solo di riflettere sui contributi dei partecipanti tra una sessione e l'altra, ma anche e più in generale di pensare a possibili fasi successive del progetto, considerandone punti di forza e di debolezza che possano aiutare a svilupparlo, come si spiegherà nelle conclusioni.

L'obiettivo dei workshop, in modo trasversale rispetto ai due profili di apprendente individuati e quindi a prescindere dal loro livello iniziale di conoscenza della lingua, è stato quello di lavorare sulla sensibilità linguistica dello studente di lingua. Da una parte alcuni tra i principianti in italiano conoscevano altre lingue straniere, un fattore che può averli aiutati a muoversi in una nuova lingua. Dall'altra tra gli studenti di inglese vi era qualche studente di livello avanzato, ma per il format del workshop la diversa competenza in inglese ha reso il lavoro più collaborativo visto che il workshop stesso valorizza il processo traduttivo e la competenza culturale, insieme all'abilità linguistica. In questo senso, il progetto si pone in continuità rispetto a una più ampia messa in discussione di *Modern Languages* come disciplina scientifica, che cerca di guardare allo studio delle lingue moderne come un *modus* specifico di indagine culturale<sup>6</sup>.

## 2. DAL MODELLO ALLA PROGETTAZIONE DEI WORKSHOP

L'idea che ha creato le premesse per la progettazione di questi workshop nasce dal tentativo di ricreare la conversazione che avviene tra i due partecipanti alla traduzione collaborativa all'interno della classe di lingua. A partire da una riflessione sulle possibili applicazioni del modello di riferimento proposto da Trevitt e Griffith (2016), si è scelto di mettere l'insegnante dalla parte del *source collaborator* e gli studenti dalla parte del *target collaborator* e di concentrarsi sulla traduzione interlinguistica di un testo nella lingua target degli studenti. La lingua del *target collaborator* (lo studente) non deve essere confusa con la lingua target della lezione di lingua: ad esempio, nelle lezioni di inglese per studenti Erasmus italiani, la lingua del *target collaborator* è l'italiano, mentre la lingua target della

<sup>5</sup> Il rapporto tra traduzione e didattica delle lingue straniere è un approccio recentemente rivalutato, si vedano per esempio il dossier della Commissione Europea *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union: A Study* del 2013, gli articoli di Puzio *et al.*, 2013 e Gramling, Warner, 2016 e un recente contributo di Pym, 2015.

<sup>6</sup> Si veda ad esempio il progetto *Transnationalizing Modern Languages* e la collana omonima pubblicata per la Liverpool University Press, prevista per il 2018.

lezione è l'inglese (si veda la tabella riassuntiva nella pagina seguente). Le attività proposte ruotano dunque attorno alla facilitazione del processo di traduzione di un testo che va tradotto verso la lingua dello studente, che quindi diventa il responsabile ultimo della scelta del termine o dell'espressione da usare.

Un punto fondamentale della progettazione delle sessioni – e in particolare dell'individuazione degli obiettivi del workshop – riguarda la scelta di non richiedere agli studenti di arrivare a una traduzione completa del testo: come è stato chiarito all'inizio di ogni sessione, si è infatti trattato di un workshop di lingua e non di una lezione su teorie traduttive o tecniche di traduzione, anche se alcuni concetti teorici sono stati richiamati per mettere a punto le lezioni e fornire spiegazioni agli studenti. Ad esempio, presentare l'atto traduttivo come forma di 'incontro' (Bakhtin in Polezzi, 2012: 351) e fare riferimento a contributi critici che guardano alla traduzione come atto interpretativo (Venuti, 2000) è stato utile per mantenere il focus sulla lezione di lingua e ha permesso agli studenti di concentrarsi sul *come* arrivare a una traduzione più che su una traduzione finale e definitiva. Guardare alla sessione come *process-oriented*, orientata dunque verso il processo di traduzione più che finalizzata a ottenere un testo nella lingua di arrivo, ha aiutato a stabilire a quali attività dare priorità durante le sessioni. Ad esempio, una discussione approfondita sui singoli termini non avrebbe avuto spazio se lo scopo della sessione fosse stato tradurre l'intero testo. Fissare su carta un equivalente nella lingua di arrivo sarebbe infatti fondamentale se si dovesse arrivare alla produzione di un testo finito, da consegnare per ricevere una valutazione, mentre il focus di queste lezioni è stato quello di offrire un'occasione per negoziare termini e accezioni e interrogarsi sul loro uso. Gli studenti hanno dimostrato un forte interesse rispetto ai diversi registri linguistici, le lingue regionali e le diverse connotazioni degli accenti, anche nella propria lingua. La natura stessa della traduzione collaborativa prevede infatti che si dia largo spazio al dialogo tra i due collaboratori, in questo caso da una parte l'insegnante e dall'altra gli studenti. Per facilitare questo processo è stato utile utilizzare i feedback degli studenti: all'inizio di ogni sessione gli studenti hanno ricevuto una introduzione al progetto e ai suoi obiettivi, e ogni sessione si è conclusa con un feedback sia scritto da parte di ogni partecipante, che orale di gruppo.

Un altro punto chiave di questi workshop è stato l'utilizzo della lingua dello studente come lingua veicolare, e non la lingua target della lezione di lingua. Mentre questa decisione appare più giustificata se si fa riferimento al gruppo di principianti – che non sarebbero stati in grado di seguire l'intera sessione in lingua italiana – in fase di *planning* si è ragionato molto sull'opportunità o meno di usare l'italiano e non l'inglese nella classe di studenti di livello intermedio. Si è infine deciso di usare prevalentemente l'italiano, seguendo quindi lo stesso schema proposto dal modello del progetto per tutti i workshop. Si è infatti considerato che per il tipo di attività previste e la necessità di una partecipazione attiva da parte degli studenti non sarebbe stato sempre immediato lavorare in inglese. L'attenzione alla sensibilità linguistica ha richiesto che si discutessero sfumature della lingua per cui si è scelto di non sacrificare l'efficacia della conversazione. Si noti anche che si è dovuta giustificare questa scelta agli studenti, visto che nei feedback orali alla fine della prima sessione hanno riferito di sentire il bisogno di lavorare sull'inglese parlato all'interno della loro esperienza Erasmus in Inghilterra. È stato dunque necessario farli riflettere ulteriormente sugli obiettivi dei workshop. La tabella 1. riassume quanto illustrato finora rispetto alle lingue utilizzate nei workshop:

Tabella 1.

Lingua target della lezione di lingua	Workshop di lingua inglese	Workshop di lingua italiana
Lingua madre <sup>7</sup> dell'insegnante ( <i>source collaborator</i> )	inglese	italiano
Lingua veicolare della lezione	italiano	inglese
Lingua madre degli studenti ( <i>target collaborator</i> )	italiano	inglese
Lingua del testo da tradurre	inglese	italiano
Livello <sup>8</sup> degli studenti (nei workshop qui analizzati)	Intermedio-avanzato	Principianti

Si sarà notato che, rispetto al modello, vi è uno squilibrio tra il numero degli studenti/*target collaborator* e la presenza di un solo<sup>9</sup> insegnante/*source collaborator*. La dinamica della traduzione collaborativa è infatti complicata dal ruolo di co-traduttori, che si è realizzata sia attraverso lavori di gruppo veri e propri (nei workshop di inglese) o più in generale incoraggiando una discussione tra gli studenti prima di arrivare a una proposta di traduzione per l'insegnante. Gli studenti si trovano così a negoziare su più livelli: a questioni che riguardano prettamente le scelte lessicali si aggiungono riflessioni su registri linguistici e sociolinguistici. Gli studenti Erasmus italiani, in particolare, che hanno lavorato su un testo di livello intermedio, si sono trovati a fare i conti con dialetti e regionalismi. A questo proposito è stato necessario valorizzare il background linguistico e le competenze globali degli studenti in modo che potessero essere collaboratori attivi e creativi della traduzione.

Lo studente diventa dunque il protagonista della lezione, non solo in termini di *student talking time*, ma soprattutto per quanto riguarda la negoziazione e la responsabilità ultima delle proposte di traduzione. Come si vedrà nei prossimi paragrafi, l'insegnante funge da facilitatore, che ha il ruolo di guidare la discussione, instillando dubbi più che dando certezze e, come è accaduto in particolare nelle sessioni di italiano per principianti, mettendo in conto che nel corso della lezione gli studenti possano sentirsi spaesati da questo approccio. Nella prima sessione, ad esempio, dopo aver proposto una traduzione gli studenti hanno cercato una conferma da parte dell'insegnante

<sup>7</sup> In entrambi i casi in questa tabella si è usato il termine *lingua madre* per semplificare, ad esempio non tutti gli studenti dei workshop di lingua italiana erano madrelingua inglese, ma erano tutti studenti dell'Università di Warwick e che quindi usavano l'inglese come lingua veicolare nei loro corsi universitari.

<sup>8</sup> Anche in questo caso si tratta di semplificazioni, usate ad esempio in fase di pubblicizzazione degli eventi, al fine di dare agli interessati un'idea del livello. Come si può immaginare le competenze linguistiche dei vari partecipanti variavano molto all'interno di ogni gruppo. Da una parte, alcuni tra i principianti in italiano conoscevano altre lingue straniere, che può averli aiutati a muoversi in una nuova lingua. Dall'altra, tra gli studenti di inglese vi era qualche studente di livello avanzato, ma per il format del workshop la diversa competenza in inglese ha reso il lavoro collaborativo ancora più efficace visto che il workshop valorizza il processo traduttivo e la consapevolezza sulla lingua e la cultura di origine, insieme all'abilità linguistica.

<sup>9</sup> Nei workshop di inglese si è aggiunto un secondo insegnante/collaboratore a partire dalla seconda sessione, come spiegato in seguito, in modo da offrire ai partecipanti più occasioni di discutere il proprio lavoro con un *source collaborator*.

/collaboratore, che non è arrivata. Questo punto è fondamentale quando si discute il ruolo dell'insegnante/collaboratore, la necessità di un'apertura verso le proposte degli studenti/collaboratori e la disponibilità nel confidare nella loro competenza più che imporre una propria visione. Si è cercato di far passare il messaggio che l'ultima parola spettasse allo studente/collaboratore e non all'insegnante/collaboratore. Il clima rilassato in occasione dei workshop, apprezzato anche nei *feedback* degli studenti e degli osservatori, ha contribuito a creare un ambiente sereno in cui lo studente si sentisse valorizzato e, dal punto di vista del modello, un collaboratore alla pari rispetto all'insegnante.

### 3. I WORKSHOP DI ITALIANO PER PRINCIPIANTI: RIFLETTERE SULLA SFUMATURA

Le tre sessioni di italiano sono state pensate per studenti con una conoscenza bassa o nulla della lingua italiana. Alcuni erano studenti dei corsi di italiano offerti dall'Università che cercavano un'occasione in più per praticare la lingua. Altri erano studenti di altre facoltà incuriositi dalla lingua italiana o che programmavano di usarla nel proprio futuro lavorativo. Per questo motivo è stato necessario lavorare su come proporre attività centrate sulla traduzione a un livello principianti. Tenendo presente l'obiettivo di guardare alla traduzione come il processo attraverso cui sviluppare una sensibilità linguistica, si è lavorato su attività che potessero presentare la traduzione come strumento che permetta allo studente di avvicinarsi (spesso per la prima volta) allo studio di una lingua straniera, valutandone aspetti sociolinguistici e interculturali.

Ogni sessione è stata preceduta da un momento sociale per mettere gli studenti a proprio agio, visto anche che non si conoscevano. Quasi naturalmente gli argomenti di conversazione si sono raccolti attorno a temi che potevano fungere da introduzione alla sessione, come la conoscenza di altre lingue straniere, le città o Paesi di provenienza e la presenza di diversi accenti, le varie esperienze di apprendimento della lingua, le difficoltà incontrate nell'imparare l'italiano in altri corsi frequentati, e così via.

Ogni sessione si è concentrata su un diverso testo di circa 100 parole e si è articolata in tre fasi. Nella fase iniziale, dopo una lettura globale e orientativa del testo proposto, è stato chiesto agli studenti di individuare e analizzare termini che fossero riconoscibili, perché o assomigliavano al corrispondente inglese (o di altre lingue studiate) o già avevano incontrato e appreso in altre esperienze di apprendimento dell'italiano. Questo passaggio è stato pensato per partire dalle riflessioni e dai commenti degli studenti in modo che potessero ragionare sul corrispondente inglese. Agli studenti è stato dato qualche minuto per leggere il testo, rilevare i termini individuati e, se lo desideravano, discuterli con un partner. Mentre nel primo workshop si è dato spazio a chi voleva prendere la parola, accettando proposte da chiunque volesse proporre un termine da discutere, nel secondo e nel terzo l'insegnante ha cercato di fare in modo che tutti partecipassero chiedendo ad ogni studente di proporre un termine, una sua proposta di traduzione e una spiegazione alla classe della traduzione, in modo che tutti i termini noti fossero discussi.

Nella seconda fase di discussione è stato notato un certo senso di smarrimento negli studenti che, abituati a conferme più esplicite rispetto alla correttezza delle proprie proposte, erano invece sorpresi di avere come risposta un «forse», o la richiesta agli altri

studenti di commentare la loro scelta. Questo processo ha voluto ricreare l'interazione tra collaboratori che al momento della traduzione negoziano la soluzione a cui giungere. L'insegnante si è posto dunque nella posizione di chi non sa effettivamente quale possa essere la scelta più adatta e ha bisogno della competenza linguistica del collaboratore madrelingua per prendere una decisione. Nonostante si trattasse di vocabolario di base e sembrasse un po' inverosimile che l'insegnante non fosse in grado di tradurlo (visto anche che la lezione si svolgeva in inglese, motivo per cui le competenze dell'insegnante erano palesi), si è cercato di incoraggiare gli studenti a riflettere sul registro linguistico o sulla pertinenza, sulle caratteristiche e i diversi valori particolari anche di ordine stilistico dei sinonimi. Inoltre, il confronto e la negoziazione sono stati funzionali per dare allo studente la responsabilità delle decisioni.

Infine è l'insegnante a identificare parole chiave che non sono state ancora discusse e fornire i loro significati. È importante sottolineare che di queste parole non viene fornita la traduzione, che viene affidata al collaboratore madrelingua, ma parafrasandone il significato, oppure facendo notare radici comuni con altre parole che gli studenti potrebbero conoscere, o ancora ragionando sul contesto in cui la parola è presente nel testo. Per riconoscere la parola *sale*, ad esempio, l'insegnante ha fatto notare che nel testo era presente sia *sale iodato* sia *sale carbonato*, termini scientifici che somigliano a parole che in inglese suonano familiari (*iodised salt*, *sodium bicarbonate*) e che hanno suggerito che si trattava della parola "sale".

In questa seconda fase i partecipanti hanno anche potuto ragionare sui registri linguistici, spinti dalle domande dell'insegnante come «lo diresti in questo contesto?» che spingevano a sollecitare considerazioni sull'appropriatezza e adeguatezza di un termine. Sono stati anche invitati a proporre più alternative, e poi a confrontarle per considerare le loro diverse sfumature di significato. In alcuni casi è stato utile ragionare sulla effettiva mancanza di corrispondenze dirette tra termini in diverse lingue, che quindi richiedevano una negoziazione e una discussione più lunga per raggiungere un accordo sulla loro traduzione. Questa fase è stata particolarmente utile per spiegare lo scopo più ampio della traduzione collaborativa e sensibilizzare gli studenti sull'utilità di avere due collaboratori che potessero offrire le proprie competenze. Più in generale, questa fase ha fatto comprendere agli studenti come si possa (e si debba) ragionare sulle "sfumature" prima di prendere una decisione sul termine da utilizzare, nonché ricercare in modo approfondito l'alternativa più adatta. Gli studenti hanno iniziato così a vivere l'esperienza di apprendimento di una lingua straniera in modo più consapevole e responsabile.

Questa parte della sessione si è chiusa con la richiesta al gruppo di riassumere ciò che si era detto sul testo, ciò che si era compreso, i concetti e le questioni discusse e di raccogliere le parole chiave individuate. In questo modo da una parte l'insegnante ha potuto rendersi conto del punto a cui si era arrivati, dall'altra stabilire un nuovo punto di partenza per l'ultima (e più breve) parte della lezione.

La terza fase ha infatti avuto come obiettivo quello di concentrarsi di volta in volta su un aspetto specifico del testo, che fosse lessicale, morfologico o sintattico. In questo modo si guarda al testo trasversalmente, si notano elementi che possono fornire un aiuto per risolvere incertezze nella comprensione del testo. Nella prima delle tre sessioni, ad esempio, una riflessione su parole omofone ha portato a una discussione più ampia sulla pronuncia nelle diverse aree della Gran Bretagna. In questa fase in particolare è lo

studente a prendere il ruolo tradizionalmente dell'insegnante, cioè quello di chi possiede una conoscenza che condivide e trasmette al resto del gruppo e all'insegnante/collaboratore. L'insegnante non è necessariamente in grado di fornire tutte le risposte e, nonostante le sue competenze linguistiche, non possiede tutte le conoscenze necessarie a procedere alla traduzione di queste parole.

Questo format, percepito come una novità e anche con un certo senso di spaesamento nella prima sessione, ha invece funzionato in modo diverso e più consapevole nella seconda, con gli studenti già predisposti a mettersi in gioco, a non aspettarsi una soluzione predeterminata, ma a contribuire alla sua ricerca e ad accogliere il risultato della discussione collettiva. Come si vedrà anche nel paragrafo successivo, le sessioni si sono chiuse comunicando un'interruzione del processo traduttivo. Come era stato chiarito anche all'inizio, l'obiettivo della sessione non era quello di raggiungere una traduzione del testo ma quella di toccare con la discussione elementi utili alla sua comprensione.

#### 4. I WORKSHOP DI INGLESE PER STUDENTI ERASMUS ITALIANI: IL FOCUS SULLE ESPRESSIONI IDIOMATICHE

Mentre nei workshop di inglese la discussione sui singoli termini era una premessa necessaria alla possibilità di comprendere globalmente il testo, per il gruppo di studenti Erasmus la comprensione globale del testo era invece il punto di partenza, il momento di scrematura che permetteva di individuare elementi da discutere. L'esistenza di una competenza nella lingua straniera, requisito per accedere al programma Erasmus, era inoltre accompagnata da una competenza professionale e linguistica specifica visto che si trattava di studenti di laurea specialistica o triennale, che per la maggior parte si occupa traduzione, linguistica, o comunque materie umanistiche, competenza che è emersa nel corso delle sessioni.

Gran parte delle sessioni si sono svolte sotto forma di lavoro in gruppi per dare spazio alla interazione non solo tra insegnante e studente ma anche alla negoziazione all'interno di quello che è diventato un team di *target collaborator*. Tra la prima e la seconda sessione si è cercato dunque di adattare il più possibile la progettazione delle sessioni alle esigenze degli studenti. Innanzitutto è stato discusso il fatto che gli studenti avevano esternato il bisogno di praticare il più possibile l'inglese. Al momento del feedback orale è stato spiegato loro che il corso aveva delle finalità diverse rispetto a un corso di conversazione, ma allo stesso tempo si è cercato di tenere in considerazione le loro esigenze. Ad esempio l'insegnante/collaboratore ha iniziato a spiegare parole e concetti in inglese, nonostante la lingua della sessione fosse l'italiano, fornendo sinonimi e spiegazioni in modo che gli studenti potessero comprendere il testo ma, nel contempo, rassicurandoli sul fatto che la lingua veicolare fosse comunque l'italiano. In secondo luogo si è richiesto l'intervento di un secondo insegnante che potesse alternarsi con il primo in modo che durante il lavoro di gruppo gli studenti avessero sempre la possibilità di confrontarsi con un'insegnante/collaboratore.

È da notare infatti che rispetto agli altri workshop, un livello intermedio richiede che il confronto con l'insegnante/collaboratore sia più lungo e più complesso, visto che questi deve in una prima fase ascoltare la spiegazione dello studente e solo in una

seconda elicitare dettagli o ipotizzare alternative di traduzione. Inoltre, nei workshop, agli studenti è stato chiesto di non aiutarsi con dizionari, ma di interpellare gli insegnanti nel caso incontrassero parole che non conoscevano o del cui significato non erano certi, per incoraggiarli alla discussione e soprattutto per cercare in modo collaborativo la sfumatura di significato precisa.

Strategie usate dagli insegnanti/collaboratori sono state, tra le altre: fornire un sinonimo in inglese come alternativa al termine usato nel testo; riconoscere e confermare una proposta suggerita dagli studenti; esprimere il dubbio circa la proposta dello studente; proporre il termine in un contesto diverso che potesse meglio suggerire il significato («da quello che mi state insegnando noto che...»); far inferire il significato di una termine attraverso l'uso di gesti del corpo o del volto. Tutto questo sottolineando l'attesa e l'aspettativa che sia lo studente a dover avanzare delle proposte. Gli studenti hanno risposto offrendo diverse alternative e proposte di traduzione, ragionando sullo scarto tra il significato letterale di una parola e il modo in cui la stessa potesse essere resa in italiano, considerando registri e sfumature, ricreando nella lingua di arrivo la particolarità di un termine.

In particolare, si è notato che gli studenti hanno preso coscienza del fatto che alcune delle loro proposte potessero non essere italiano standard ma regionalismi che fino a quel momento non avevano percepito come tali. Hanno riflettuto sul fatto che il registro colloquiale non è uniforme in italiano, ma può variare molto diatopicamente. Questo ha portato a riflettere sul prestigio delle varietà regionali, sia nella lingua di partenza che nella lingua di arrivo, e su come una stessa percezione legata alla scelta di un termine possa trovare corrispondenza nelle due lingue. I workshop si sono dunque rivelati un'interessante occasione di incontro di tante Italie.

Visto il livello degli studenti, la scelta, nell'ultima lezione, di concentrarsi su espressioni idiomatiche ha in qualche modo ricreato la situazione in cui questi studenti possono ritrovarsi nel momento in cui traducono, dato che si tratta di porzioni di lingua che meritano attenta considerazione e per le quali la collaborazione tra *source* e *target collaborator* può sicuramente portare un beneficio. È anche emerso il modo in cui la lingua si interseca con la cultura. Nel caso delle espressioni idiomatiche la conversazione si è articolata in modo più complesso: alla spiegazione in italiano del modo di dire inglese da parte dello studente è seguito un ragionamento tra pari rispetto al significato e una ricerca di espressioni simili in italiano da proporre all'insegnante/collaboratore. Questi a sua volta, chiedendo i chiarimenti del caso, ha riflettuto e pensato a proposte di traduzione letterale e da usare come base per identificare possibili equivalenti in italiano. Rispetto ai workshop di italiano per principianti erano numericamente maggiori i casi in cui non è stato possibile (perché non aveva senso farlo) giungere a un corrispondente unico e definitivo del termine o dell'espressione discussa.

## 5. CONCLUSIONI

L'esperienza di questi workshop ha dato modo di provare come applicare la traduzione alla classe di lingua. In particolare, si è ragionato su come strutturare una lezione che abbia una struttura imperniata sul testo e che ha come focus non il risultato finale ma il processo di traduzione. I *feedback* sono stati positivi ma hanno anche



sottolineato che, in un primo momento, il modo di procedere della lezione non era chiaro, visto che gli studenti erano abituati a modalità e contesti didattici più tradizionali. Gli stessi studenti si sono poi detti soddisfatti perché i workshop hanno aperto loro nuove prospettive e offerto nuovi strumenti per avvicinarsi allo studio della lingua come testimonia, in modo molto efficace, il commento di uno dei partecipanti: «*the discussion made me question things from English which is a transferable skill you can use in learning any languages*».

Sulla base di questa esperienza, sarà necessario ragionare se abbia senso che questi format possano essere inseriti – e in che modo – in contesti di insegnamento più formalizzati, quali corsi di lingua universitari, considerando in particolare una serie di scelte funzionali al lavoro sulla traduzione, come parlare nella lingua dello studente, la necessità di lavorare parola per parola e la mancanza di un prodotto finale.

L'elemento principale emerso è che la pratica traduttiva si è realizzata come importante momento di riflessione sulla propria lingua utile sia per lo studente principiante che di livello intermedio. La selezione dei materiali ha costituito il nodo cruciale della preparazione delle sessioni. Visto che queste erano slegate l'una dall'altra, si sono cercati materiali che potessero funzionare indipendentemente dalle lezioni che ogni partecipante aveva seguito, ma che allo stesso tempo non rendessero le attività ripetitive. Si è inoltre cercato di ragionare su elementi lessico-grammaticali che fossero al di fuori dall'ordine tradizionale con cui vengono presentati nella classe di lingua in modo che si riuscisse a integrare, più che sostituire, il lavoro fatto in eventuali contesti di apprendimento più formali.

Questa ricerca è relativamente giovane e l'analisi di tre workshop non è ancora in grado di mostrarne limiti e debolezze. Mostra però diverse potenzialità: ad esempio si può pensare di ripetere questi stessi workshop con diversi studenti, o aggiungere nuove sessioni per capire se, nel lungo termine, si possano includere obiettivi riconducibili a i livelli del *Framework*.

Ciò che inoltre emerge dalla ricerca è l'importanza del ruolo dell'insegnante, chiamato a contribuire con la propria competenza linguistica e non (almeno esplicitamente) con la competenza nella lingua di arrivo. Si intende lavorare su una figura di insegnante/collaboratore che pone domande più che dare risposte, cercando non solo di elicitarne il contributo dello studente ma anche di rendere esplicito il percorso che porta dall'input nella lingua di partenza all'elaborazione di un output nella lingua di arrivo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Burns J., Duncan D. (previsto per il 2018), *Transnational Modern Languages: A Handbook*, Liverpool University Press, Liverpool.

Collaborative translation: A Model for Inclusion (2016):

<https://transcollaborate.wordpress.com/>.

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

- European Commission, and Directorate-General for Translation (2013), *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union : A Study*, Luxembourg.
- Gramling D. J., Warner C. (2016), “Whose ‘Crisis in Language’? Translating and the Futurity of Foreign Language Learning.”, in *L2 Journal*, 8, 4, pp. 76-99.
- Puzio K., *et al.* (2013), “Language Differentiation: Collaborative Translation to Support Bilingual Reading” in *Bilingual Research Journal*, 36, 3, pp. 329-349.
- Polezzi, L. (2012), “Translation and migration”, in *Translation Studies*, 5, 3, pp. 345-356.
- Pym A. (2015), “Where Translation Studies Lost the Plot: Relations with Language Teaching”, lezione tenuta il 14 dicembre 2015 presso la Rikkyo University, Tokyo.
- Transnationalizing Modern Languages (2014), “Full project description”:  
<http://www.transnationalmodernlanguages.ac.uk/about/project/>.
- Trevitt J., Griffith, C. (2016), “Collaborative Translation And Language Learning: A Post-Monolingual Approach”, presentazione del luglio 2016 alla *LLAS conference: Frameworks for Collaboration and Multilingualism: Languages in Higher Education*, presso l’Università di Warwick.
- Venuti L. (2000), *The Translation Studies Reader*, Routledge, London e New York.