



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

# FLORE

## Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

### La traduzione nella didattica dello spagnolo

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

*Original Citation:*

La traduzione nella didattica dello spagnolo / S.Lafuente. - In: LABORATORIO DEGLI STUDI LINGUISTICI. - ISSN 0393-7399. - STAMPA. - 2(1990), pp. 93-103.

*Availability:*

This version is available at: 2158/776757 since:

*Terms of use:*

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

*Publisher copyright claim:*

(Article begins on next page)



**Università degli Studi di Camerino**

---

**Istituto degli studi linguistici**



**Laboratorio  
degli studi linguistici**

**1989/2**

---

## Contributors

CILIBERTI, Anna — Prof. ordinario di Lingua inglese presso l'Università di Trento. La sua ricerca attuale si concentra sulle grammatiche pedagogiche e la pragmatica dell'interazione non culturale. Ha pubblicato vari saggi in quest'ambito.

ZAGREBELSKY, M. Teresa — Professore associato di Lingua inglese presso l'Università di Torino. Conduce ricerche su aspetti dell'inglese contemporaneo sia in area grammaticale che lessicale.

BENUCCI, Antonella — Dal 1983 è docente di Lingua italiana presso la Scuola di Lingua e Cultura italiana per stranieri di Siena. Si occupa delle problematiche legate all'insegnamento delle lingue straniere, in particolare dell'italiano L2 per un pubblico adulto.

CINI, Lucia — Dal 1984 è docente di Lingua italiana presso la Scuola di Lingua e Cultura italiana per stranieri di Siena. Attualmente conduce ricerche sulla glottodidattica.

FALZON, Alex R. — Si è laureato all'Università di Siena nel 1975. Da allora collabora presso la Cattedra di Lingua e Letteratura inglese, dal '76 come 'esercitatore' e dal '79 come lettore.

RIMMELE, Markus — Insegnante alla Facoltà di Lettere e Filosofia di Siena, coordinatore del Comitato per la diffusione della lingua e cultura tedesca, studia le variazioni nella comunicazione di massa.

LAFUENTE, Silvia — Laureata presso la Facoltà di Magistero a Firenze, è lettrice di Lingua spagnola. Conduce ricerche in campo linguistico-letterario.



Università degli Studi di Camerino

---

Istituto degli studi linguistici



Laboratorio  
degli studi linguistici

1989/2

## CONTENTS

REGOLARITA' DI UNA GRAMMATICA PEDAGOGICA Anna Ciliberti	p. 7
INSEGNAMENTO E RICERCA: DUE MONDI SEPARATI O COMPLEMENTARI? ALCUNI SPUNTI DI RIFLESSIONE PER GLI INSEGNANTI DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE Maria Teresa Prat Zagrebelsky	p. 27
GLI AUDIOVISIVI NELLA CLASSE DI LINGUA STRANIERA Antonella Benucci	p. 41
UN LABORATORIO LINGUISTICO 'COMUNICATIVO' Lucia Cini	p. 51
L'ASCOLTO: UNA PARABOLA IDEALE Alex R. Falzon	p. 61
IL VALORE DELLA CANZONE HIT* NELL'INSEGNA- MENTO DELLE LINGUE MODERNE Markus Rimmele	p. 73
LA TRADUZIONE COME STRUMENTO DIDATTICO Antonella Benucci	p. 83
LA TRADUZIONE NELLA DIDATTICA DELLO SPAGNOLO Silvia Lafuente	p. 93

ANALISI DEGLI ERRORI DI TRADUZIONE DALL'INGLESE LINGUA STRANIERA ALL'ITALIANO MADRE LINGUA Ann Henderson	p. 105
DIFFERENZIAZIONE PSICOLOGICA E APPRENDIMEN- TO DI UNA LINGUA STRANIERA James Burge e Santo Di Nuovo	p. 111
DALL'ACCADO ALL'OED-CD/ROM John Morley	p. 119
THE DICTIONARY AND THE LANGUAGE LEARNER: LEARNERS' DICTIONARIES. UNA RISORSA PER L'AP- PRENDIMENTO Stefania Nuccorini	p. 135

Questo numero del Quaderno camerte tratta il tema della didattica considerata sotto vari aspetti. Più che altro vuole essere una piattaforma per le esperienze di persone che lavorano 'con il gessetto in mano' nell'insegnamento delle diverse lingue.

JM

## LA TRADUZIONE NELLA DIDATTICA DELLO SPAGNOLO

Silvia Lafuente  
Università di Siena

### *Introduzione*

Il fatto che in passato, nell'ambito della glottodidattica, la traduzione sia stata sottovalutata non desta sorpresa se consideriamo che fino a pochi anni fa la linguistica "non si era mai occupata della traduzione in quanto operazione linguistica" (Mounin 1965, 69). Non solo, ma in materia di linguistica generale della traduzione "pochi linguisti hanno superato il livello delle considerazioni generali" (1965, 70). Per lo studioso francese la traduzione "deve in primo luogo desumere dalla linguistica generale quelle risposte ch'essa fornisce o può fornire ai suoi problemi specifici" (1965, 74). Uno dei primi teorici a riconoscere la legittimità della traduzione sarà Jakobson. Le sue dimostrazioni e conclusioni rovesciano il postulato dell'impossibilità della traduzione, postulato che peraltro era già alla base delle teorie enunciate da F. de Saussure, in quanto concetti come autonomia e arbitrarietà del segno negano teoricamente la possibilità della traduzione. Nella teoria saussuriana il valore del segno è determinato dalla differenza e dall'opposizione fra i vari segni all'interno di un sistema linguistico e ciò esclude, pertanto, l'espressione dello stesso significato mediante significanti differenti.

Per Jakobson invece le lingue "differiscono essenzialmente per ciò che devono esprimere (vale a dire le regole o l'informazione richiesta da ogni sistema grammaticale o sintattico) non per ciò che possono esprimere" (1966, 61). Da una parte, quello che viene tradotto non sono le singole unità linguistiche ma i messaggi e, dall'altra, la funzione metalinguistica viene considerata non solo alla base del processo del tradurre ma anche come un'importante funzione del linguaggio e, quindi, continuamente presente nella dinamica comunicativa. La teoria di Jakobson dà inizio al dibattito su questa problematica.

Si sa che le diverse metodologie fino a poco tempo fa vigenti nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere consideravano negativa la "presenza" in classe della lingua materna e della traduzione che essa comportava. Basti pensare al metodo diretto che attacca il metodo tradizionale grammatica-traduzione, arrivando perfino ad escludere non soltanto l'intervento della lingua materna, ma anche qualsiasi forma di riflessione metalinguistica. L'uso della lingua, secondo quest'orientamento, si appoggia su un funzionamento semi-incosciente di meccanismi abituali, che includono certi schemi di comportamento linguistico e che si esprimono attraverso determinate strutture verbali.

Un simile processo intuitivo, vale a dire la capacità abituale di percepire spontaneamente la pertinenza semantica delle parole così come le appropriate disposizioni delle strutture linguistiche in una data sequenza del discorso, non può essere prodotto quindi né dallo studio grammaticale come riflessione su formule astratte, né dagli esercizi di traduzione. Non c'è bisogno allora di nessun intermediario (la lingua materna) perché fra L2 e pensiero si stabilisca un nesso diretto.

I principi di questa metodologia sono stati diffusi successivamente attraverso i metodi strutturali, contribuendo a questa diffusione da una parte lo sviluppo degli strumenti della linguistica applicata che verso gli anni cinquanta comincia ad imporsi e dall'altra la grande domanda di lingue straniere nello stesso periodo.

Questa posizione verrà messa in discussione e si comincerà ad approfondire il tema della legittimità della presenza della lingua materna nel momento di acquisizione di una L2. Eddy Roulet arriverà a definire la metodologia che vieta in classe la presenza della lingua materna una "conception curieuse et pour le moins répressive de l'apprentissage" (1980, 23). Al contrario, essa costituisce sin dai primi momenti del processo di acquisizione un valido aiuto. Il discente non deve essere indotto a neutralizzare, operando in modo affatto contrario ad una sua maniera di procedere naturale, la sua lingua materna:

*"l'enseignement a-t-il effectivement le moyen d'imposer à l'apprenant des stratégies d'apprentissage contraires à celles que celui-ci met en oeuvre spontanément? et si, on peut le penser, l'enseignant s'illusionne en s'attribuant un tel pouvoir, ne devrait-il pas, faute d'être capable de bloquer les stratégies spontanées de l'apprenant, s'appuyer sur celles-ci?" (1980, 23).*

Le operazioni di rimozione della lingua materna possono allora costituire un serio ostacolo all'apprendimento. Tantomeno è da considerarsi le-



gittima da un punto di vista didattico una sorta di 'immersione totale' nella L2 che interdica allo studente ogni attività traduttiva, ogni appoggio su elementi linguistici familiari.

### *Aspetti metodologici*

Di fronte a questa problematica si sono originati diversi orientamenti a livello didattico. Uno dei piú importanti è quello che riguarda l'area dell'educazione bilingue, che comporta una larga compresenza delle due lingue, sia a livello funzionale che a livello formale. Dodson nel suo libro *Language Teaching and the Bilingual Method* fa la proposta di un metodo integrato 'eclectic methods':

"whether teachers are conscious of the above arguments is debatable, yet we know that most of them steer away from the pure direct method by using a mixture of both indirect and direct methods. It has already been pointed out that most grammar-school teachers tend to teach by means of eclectic methods more akin to the pure indirect method" (1967, 60).

Proposta che per ora lasceremo in sospenso per riprenderla successivamente.

I fenomeni di trasferimento da una lingua all'altra e di interferenza e contaminazione tra le lingue a contatto, soprattutto se molto simili tra di loro, ci interessano particolarmente dato che la similitudine fra lo spagnolo e l'italiano provoca spesso errori frequenti a tutti i livelli, sia sul piano produttivo che ricettivo. Si tratta effettivamente delle due lingue piú facili per essere imparate male e delle piú difficili perché una abbia il sopravvento sull'altra. Ma non c'è soltanto il problema che deriva dall'affinità dei due sistemi linguistici. C'è anche un'azione perturbatrice da parte di ciascuna lingua dovuta alla propensione a considerare l'altra come caricatura di se stessa, come una sua deformazione parodica, con prevedibili risultati negativi dal punto di vista dell'insegnamento.

Quanto piú le lingue sono affini tanto piú frequenti sono le occasioni di transfer, negativo o positivo. Il transfer sembra verificarsi in misura minore in lingue assai distanti tra di loro e va crescendo man mano che le lingue si fanno piú vicine. Chi apprende una L2 ha sempre una percezione della distanza di questa dalla sua lingua materna. Se si tratta di una lingua affine, e quindi la distanza percepita è poca, egli tenderà a sfruttare le conoscenze della sua lingua in senso positivo per interpretare i dati della L2, poiché di fronte ad un nuovo compito di apprendimento generalmente si tende ad uti-

lizzare le categorie di interpretazione già in possesso, aumentando così la competenza ricettiva.

Nel caso specifico di italofoeni e ispanofoni questa facilitata comprensione reciproca continuerà a creare in essi una certa sicurezza, la quale influirà naturalmente anche sul piano della produzione. Ma affinità non vuol dire corrispondenza totale, ed è proprio in questi casi che scatteranno le insidie delle facili generalizzazioni che condurranno ad errori. Errori che tenderanno a perpetuarsi risultando così difficilmente estirpabili. Ovviamente sono molti gli esempi che dimostrano come in queste due lingue affinità non significa corrispondenza totale. Se consideriamo l'uso del gerundio ci accorgeremo subito che la coincidenza dei diversi valori (temporale, strumentale, modale, ecc) e di funzioni è molto estesa ma che esistono delle differenze di sfumature notevoli. Per esempio, in tutte due le lingue si può a volte impiegare il gerundio semplice per esprimere azioni che si realizzano con posteriorità rispetto all'azione del verbo principale. Tuttavia possono verificarsi notevoli differenze nel considerare l'estensione di questa posteriorità. In spagnolo questo gerundio può impiegarsi soltanto quando le due azioni sono così immediate che si fondono nella rappresentazione con apparenza di simultaneità: "Saló de la habitación dando un fuerte portazo". Anche in italiano il gerundio può esprimere quella immediata posteriorità: "Non mancavo, quando avevo del denaro in mano, di spenderlo subito, pentendomi immediatamente d'averlo speso". Si può supporre che le due forme vadano collocate sempre tra le regole comuni all'italiano e allo spagnolo. Ma altre volte quel gerundio in italiano può riferirsi ad un'azione non realizzata ancora e soltanto realizzabile in un futuro più o meno prossimo: "Concludiamo quindi la battaglia iniziata il 16 marzo, eseguendo la sentenza a cui Aldo Moro è stato condannato". Frase tratta dal comunicato finale delle Brigate Rosse in occasione del sequestro Moro. In spagnolo, questo gerundio non avrebbe lasciato dubbi: la sentenza era stata eseguita nello stesso momento che finiva quella 'battaglia' menzionata nel documento. In italiano rimane comunque il dubbio, anche se dopo si dimostrò purtroppo che il valore del gerundio era di contemporaneità con l'azione del verbo 'concludiamo'. Ma la traduzione in spagnolo con un gerundio avrebbe potuto tradire, in altre circostanze, il messaggio: "Ponemos fin pues a la batalla comenzada el 16 de marzo, llevando a cabo la sentencia que ha condenado a Aldo Moro". In spagnolo quel gerundio non poteva avere giammai un valore di presente molto dilatabile. Senza dubbio l'azione era stata realizzata. Per rendere l'idea di un futuro più o meno prossimo in spagnolo si doveva tradurre: "Ponemos fin pues a la batalla comenzada el 16 de marzo, con el proposito de llevar a cabo en breve tiempo la sentencia que ha condenado a Aldo Moro".

Lo sbaglio deriva, quindi, dal ritenere che le due lingue siano simili anche nella dilatazione della posteriorità. Un altro tipo di errore, piuttosto frequente, è quello generato dalla confusione semantica dovuta alla corrispondenza totale o parziale dei fonemi in una parola. Equivalenza fonetica ma non semantica che provoca tanti equivoci e, in alcuni casi, effetti di comicità, già sfruttati dalla commedia spagnola e italiana rinascimentale. Di tutti gli errori questo è uno dei più pericolosi perché conseguente ad una eccessiva fiducia nella corrispondenza. Un esempio prestigioso di errore di questo genere è indicato da Franco Fortini (1987, 146), anche se riferito ad altra problematica, nella traduzione che Montale fa di una poesia di Jorge Guielén, poeta spagnolo della generazione del 27, coetaneo di Federico García Lorca. Il primo verso della poesia "Presagio" di Guillén dice: "Eres ya la fragancia de tu sino", tradotta letteralmente "Sei ormai il profumo del tuo destino", che Montale traduce "Tu sei come il profumo del tuo seno". Nei quattordici anni che passano fra la pubblicazione su *Circoli* e quella su *Poeti antichi e moderni tradotti da lirici nuovi* del 1945, Montale si avvedrà che 'sino' non è seno ma destino, sorte, fato, signum in latino, mentre seno da sinus latino - forse è stato questo ad indurre Montale in errore - in spagnolo significa lo spazio che "sta fra la veste e los pechos". Correggerà quindi "In te si fa profumo anche il destino". Non insisteremo su questi *falsi amici* essendo noto che l'apparente identità totale o parziale del lessico genera in molti casi confusioni e sbagli inconsapevoli. Quelli che invece ci interessano di più sono quei vocaboli che hanno una chiara corrispondenza semantica ma che può essere offuscata in una diversa dimensione di convenzioni culturali. Dobbiamo sempre tener presente che nell'atto di tradurre non trasferiamo soltanto parole da una lingua in un'altra ma trasferiamo dati di cultura con le loro speciali connotazioni.

Ci sono dei lessemi, per esempio, che subiscono in uno dei sistemi la concorrenza semantica di altri. Esempio di mancanza di coincidenza reciproca lo troviamo nella parola 'pesce' che dovrà aggiustarsi ai limiti semantici dello spagnolo fra il 'pez' e il 'pescado'. Per conto suo, lo spagnolo si vede forzato a sdoppiarsi in 'caza' per distinguere fra caccia o cacciagione e selvaggina. Pensiamo alle non indifferenti difficoltà che provoca questa necessità di precisione nella L2 non essendoci nella L1 la coscienza del parlante abituata a questa distinzione.

Questi limiti sottili e queste difficoltà ci persuadono della validità di un sistema di equivalenze e discrepanze fra due organismi linguistici così vicini come lo spagnolo e l'italiano. Sistema che può mettere in rilievo e dare il suo giusto valore - comparandole - a opposizioni morfologiche, sintattiche,

semantiche, esistenti in una e nell'altra lingua che altrimenti non sarebbero state osservate o valutate correttamente. Certamente che le fasi analitiche, dove si inserisce la traduzione, sono necessarie, non perché l'esplicitazione agirà direttamente sull'apprendimento o sulla capacità di usare la lingua ma perché contribuisce alla sensibilizzazione verso i caratteri stessi del linguaggio, ad una 'disposizione ad apprendere' che ritorna poi come fattore motivante a livello della capacità di uso.

Se nell'ambito dell'uso soggiace un'organizzazione razionalmente strutturata del linguaggio collettivo, l'insegnamento della L2 dovrà collocarsi in un punto strategico che gli permetta di scoprire i principali centri di razionalità intorno ai quali sarà possibile raccogliere ed unificare un numero maggiore di manifestazioni pratiche. Questo processo di semplificazione può essere facilitato dallo studio comparato di lingue affini (intendendo questo studio sia nel senso tradizionale, come lo stabilirne le equivalenze, sia in quello più moderno, come valorizzazione dei contrasti). In questo contesto teorico la traduzione rappresenta il mezzo per realizzare una microanalisi contrastiva. E' necessario però determinare chiaramente i limiti della linguistica contrastiva. Essa dovrà servire, come afferma Lo Cascio:

“a formulare un'ipotesi sul funzionamento delle competenze linguistiche e a fornire una base per impostare strategie didattiche che mirino a sviluppare competenze linguistiche e prevenire errori” (1982, 73).

Come ogni teoria dovrà quindi essere ridimensionata e si terrà conto soprattutto

“che se l'AC deve mostrare differenze tra lingue essa deve farlo in modo che non sembrino fatti isolati ma piuttosto rivelino differenze tra sistemi” (1982, 73).

Da quest'affermazione di Lo Cascio si intravede dunque che l'originale limitatezza della versione contrastiva, preoccupata soprattutto della descrizione ed apprendimento della struttura del sintagma e della frase, comincia a far posto ad un più largo orizzonte di vedute.

Per ciò che riguarda le considerazioni sul transfer e sull'interferenza risulta chiaro che nella didattica della L2 “gli errori di interferenza devono venire ridotti al massimo” ma è altrettanto vero che “l'apprendimento di una seconda lingua non è ipotizzabile senza interferenze” (Radke 1982, 120). La didattica delle lingue straniere deve occuparsi quindi della ricerca degli errori e della conoscenza sulla formazione delle interferenze rimanendo comunque chiara la relativa modestia dei risultati operativi che emergono.

Negli ultimi anni assume sempre più credito la teoria della traduzione fra sistemi verbali di comunicazione. La traduzione, quindi, intesa come processo di sostituzione di un sistema di comunicazione con un altro e non come un'operazione attraverso la quale si forniscono equivalenze.

La traduzione viene considerata pertanto sotto gli stessi aspetti con cui viene considerata la comunicazione e cioè: l'aspetto co-testuale, interno al testo, l'aspetto con-testuale, legato alla realtà estralinguistica, l'aspetto testuale e infine gli aspetti connessi a particolari contesti culturali.

La linguistica testuale, per conto suo, assume come oggetto di analisi non più l'enunciato ma il testo e i meccanismi che lo costituiscono. Non solo, ma rivaluta pure la tipologia dei testi che contribuisce allo studio delle costanti o variabili all'interno di due o più lingue. Beaugrande e Dressler (1984) si sono occupati di tipologia testuale contribuendo con il loro studio alla ricerca non solo nel campo della didattica della L2 ma anche in quello della traduzione.

Questo si riflette nel campo della glottodidattica dove si registra sempre di più la necessità di prendere in considerazione il testo e l'universo del discorso, in quanto l'apprendimento della L1 e della L2 nella realtà linguistica si realizza in contesti semantici ampi che vanno al di là della semplice struttura grammaticale della frase. L'apprendimento quindi, come esperienza reale e testuale perché oggetto della traduzione "sono i testi e non le lingue, anche se il procedimento traduttivo fa riferimento ai sistemi linguistici" (Eddo Rigotti, 1982, 90).

Da questo punto di vista andrebbe considerata la traduzione dei testi letterari il cui linguaggio, data la loro privilegiata struttura, realizza praticamente la totalità del codice di cui l'uomo può disporre.

E' evidente che, ai fini dell'insegnamento di una L2, bisognerà operare una selezione di studenti, per i quali la traduzione letteraria può diventare uno strumento utile sia durante l'attività scolastica formativa sia, soprattutto, successivamente a livello professionale. Per questi studenti, prevalentemente del Corso di Laurea in Lingue, la traduzione letteraria può avere un soddisfacente grado di validità. Si tratta di studenti laureandi con una conoscenza della lingua tale da fornire loro i mezzi per distinguere i vari aspetti semantici e culturali del testo originale. In questo caso la funzione del docente sarà quella di guidare le scelte per una corretta ricodificazione allo scopo didattico di perfezionare il dominio della L2.

Una delle possibilità metodologiche si basa sul confronto dell'originale con le diverse versioni di traduzione, evidenziando le varianti inter-autoriali per mezzo delle quali vengono propriamente rapportati gli elementi linguistici nella loro totalità.

Questo processo permetterà dunque di raggiungere, gradatamente, la rispondenza della traduzione con i valori espressivi, stilistici e poetici dell'originale. In altre parole, le diverse versioni di una traduzione ci permettono di averne più esemplari in codici diversi e, di conseguenza, studiare comparativamente gli elementi grammaticali, sintattici, semantici, lessicali, che concorrono all'interpretazione del senso globale del testo letterario. I risultati dettagliati della mia personale esperienza in questo contesto costituiranno il contenuto di una prossima nota.

Il fatto che nell'apprendimento di una L2 si tenga conto della presenza della L1 (cui naturalmente sono legati l'attività traduttiva e i continui riferimenti alle nuove esperienze linguistiche) non implica necessariamente un ritorno al metodo tradizionale. Tanto la grammatica come le traduzioni non vengono più concepite come semplici esercitazioni ma come attività che tendono a evidenziare le convergenze e le divergenze strutturali, orali e scritte, tra L1 e L2, in un contesto linguistico reale. L'insegnamento di una lingua, e ancora di più se straniera, non può fare astrazione del concreto livello della 'parole' e limitarsi - come le tendenze più recenti della teoria del linguaggio pretendono - ad un numero minimo di strutture grammaticali paradigmatiche; piuttosto - senza cadere nell'opposto di elaborare una voluminosa grammatica descrittiva - si dovrà trovare un equilibrio ideale fra la necessaria informazione riguardo alle leggi strutturali che caratterizzano una lingua e l'addestramento del discente nell'applicazione pratica delle sue varianti, delle sue sfumature e trasgressioni. Ci ricollegiamo così alla proposta di Dodson: 'eclectic methods', accennata prima.

Un possibile superamento della dicotomia metodologica risiede quindi nella ricerca di un certo equilibrio tra i compiti comunicativi di tipo globale e fasi analitiche di riflessioni metalinguistiche, volte a favorire la presa di coscienza del funzionamento della lingua a vari livelli. Se si raggiungesse l'equilibrio fra queste due fasi, esso gioverebbe senz'altro anche alla fluidità di espressione e correttezza grammaticale, una dicotomia sulla quale si è molto discusso e ancora si discute in glottodidattica, ma che rimane pure abbastanza controversa.

### *Suggerimenti operativi*

D'accordo con questi principi possiamo suggerire uno schema abbastanza ampio, valido per le diverse tipologie dei testi in L2, dove la traduzione si inserisce in una situazione didattica reale. Le premesse che dovrebbero essere soddisfatte sono le seguenti:

- 1) Gli utenti dovranno appartenere al secondo o terzo livello di lingua.
- 2) L'insegnante dovrà prima individuare la varietà di testo attraverso un'indagine sul linguaggio di cui l'autore si è servito, sulla funzione prevalente e sul pubblico a cui è destinato. Il testo scelto, sufficientemente articolato e contestualizzato, deve rispondere al requisito di lingua autentica e naturale, coerente e rispettosa di tutte le norme d'uso.
- 3) Il docente deve operare nelle due direzioni di traduzione: dalla L1 in L2 e viceversa. L'unidirezionalità di traduzione può comportare un deterioramento dell'attività produttiva.

L'attività didattica si dovrebbe articolare nelle seguenti fasi:

#### Prima fase

a) **Informazione estratestuale:** questioni riguardanti il parlante e il ricevente, il tempo e il luogo del discorso e tutte le implicazioni per l'interpretazione del testo.

b) **Lettura per blocchi significativi.** Schematizzazione della struttura dell'articolo.

c) **Verifica della comprensione** attraverso la ricerca di parole-chiave, identificazioni di aree semantiche particolari, esercizi tesi alla ricerca di risposte utilizzando espressioni testuali, individuazione degli elementi di comunicazione, ecc.

Se il testo fosse in L1 non ci sarebbe ovviamente bisogno di soffermarsi tanto a lungo su questa fase.

#### Seconda fase

a) **Traduzione:** accompagna all'attività della traduzione il livello metalinguistico: riflessione a livello morfologico, grammaticale, sintattico, semantico.

b) **Esercizi finali di consolidamento:** si adoperano con frequenza i classici drills strutturali per cercare di fissare ciò che si considera più utile.

#### Terza fase

Deve servire da stimolo alla produzione di discorsi orali e scritti:

a) **Conversazione in lingua** sui principali concetti tradotti.

b) Sul piano della verifica della comprensione della lingua scritta le esercitazioni cambiano d'accordo alla tipologia del testo. Le più generiche sono la sintesi, il commento o le risposte a domande scritte. Trattandosi di cronaca giornalistica, per esempio, è molto interessante la scrittura della favola - storia dei fatti in ordine cronologico - e dell'intreccio - la narrazione nell'ordine in cui si trovavano nel testo i fatti.

Questo schema può essere variato ed adeguato alle particolari esigenze di un gruppo di studenti o di una determinata varietà testuale.

### *Considerazioni finali*

Sappiamo che gli approcci comunicativi tendono a privilegiare la fluidità sulla correttezza concentrando l'attenzione sul messaggio piuttosto che sulla forma e pure che un'eccessiva insistenza sulla fluidità può generare nel discente uno stato permanente di 'interlingua', cosa certamente non desiderabile. Naturalmente questo fenomeno, come si è già accennato, è tanto più rilevante quanto più marcata è l'affinità fra le lingue, perché l'apprendente può raggiungere abbastanza presto una certa competenza ricettiva che lo spinge ad usare comunque la nuova lingua sapendo che verrà globalmente capito. Ma se la fluidità è più facilmente raggiungibile nell'apprendimento di una lingua affine, i tempi quindi dell'iter didattico vanno ridimensionati, con la conseguenza che lo spazio dedicato alle attività globali va ridotto a favore di operazioni più specificamente mirate alla correttezza.

Per un pubblico italofono adulto la comprensione globale di un testo spagnolo (non tecnico specifico) non è un'impresa ardua. Con questo non vorremmo sminuire l'importanza dell'approccio globale al testo e delle attività comunicative a livello applicativo. La prova di questo è la presenza della comunicazione nello schema sopra indicato. Effettivamente non si può non partire dal testo se lo scopo dell'insegnamento è quello di portare gli apprendenti alla capacità d'uso della lingua. D'altra parte, le attività comunicative non sono soltanto motivanti per chi apprende, ma si prestano anche a far comprendere convenzioni e routines di discorso culturalmente diverse tra L1 e L2.

Ma nell'eventuale difficoltà di stabilire un'alternanza tra le due fasi, quella globale delle attività comunicativo-testuali e quella analitica della riflessione, saremo costretti nel nostro caso a privilegiare quest'ultima.

L'approccio comunicativo, quindi, elaborato prevalentemente nell'area anglofona, dovrà essere adeguatamente riconsiderato. I problemi più strettamente linguistici, per tanto tempo trascurati, e con essi quindi la grammatica e la traduzione, tornano alla ribalta, ciò che è apparentemente più strano, proprio là dove le lingue più si somigliano.



## BIBLIOGRAFIA

- DODSON, C.J. 1967. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Sir Isaac Pitman and Sons Ltd.
- DE BEAUGRANDE, R.A. e DRESSLER, W.U. 1984. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- FORTINI, F. 1987. *Nuovi Saggi italiani*. Milano: Garzanti.
- JAKOBSON, R. 1966. *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- LO CASCIO, V. 1982. *Linguistica contrastiva e sviluppo delle competenze linguistiche*. Roma: Bulzoni.
- MOUNIN, G. 1965. *Teoria e storia della traduzione*. Torino: Einaudi.
- RADTKE, E. 1982. *Transfer e Interferenza*. Roma: Bulzoni.
- RIGOTTI, E. 1982. *La traduzione nelle teorie linguistiche contemporanee*. Brescia: Editrice La Scuola.
- ROULET, E. 1980. *Langue maternelle et langues seconds. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Crédif-Hatier.

---

HENDERSON, Ann — Lettore di madrelingua inglese all'Università di Siena ed insegna Inglese tecnico alla Scuola per Programmatori di questo Ateneo. Conduce ricerche inerenti al suo campo d'insegnamento.

BURGE, James — Lettore di Lingua inglese presso l'Università di Camerino. Consulente linguistico per il CNR (Ist. Intern. di Vulcanologia; Osservatorio Astrofisico di Catania).

DI NUOVO, Santo — Assistente alla cattedra di Psicologia presso l'Università di Catania. Autore di vari libri conduce ricerche in campo psicologico sul problema dell'aggressività.

MORLEY, John — Direttore didattico del Centro linguistico di Ateneo dell'Università di Siena, le sue più recenti pubblicazioni trattano la lessicografia.

NUCCORINI, Stefania — Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze del Linguaggio a Roma. Svolge attività didattica presso la Facoltà di Scienze Politiche. Si occupa di lessicografia ed ha pubblicato numerosi articoli su vari aspetti della lingua inglese.

Direttore responsabile: Heimk Schierloh  
Direttore: John Morley  
Segretaria di redazione: Fiorella Paini

Reg. del Tribunale di Camerino n. 1/8  
Reg. Stampa n. 546 cron.

1989/2

Laboratorio degli studi linguistici