



**Tiziana D’Amico**

 0000-0002-5950-2043

Università Ca’ Foscari di Venezia

## La traduzione pedagogica: una risorsa motivazionale nell’insegnamento della LS/L2

### Pedagogical translation: a motivational resource in teaching LS/L2

**Abstract:** The work focuses on pedagogical translation as motivational tool. In particular, as a tool that works on the motivation of the beginner L2 student. The specific working language is Czech, but we believe that what has been observed may also apply to other languages, whose teaching is characterized by a small number of students. The aim is to offer a theoretical and practical framework to better frame translation as a teaching tool even for beginners L2 at the University. After presenting what we mean with lower-frequency language, pedagogical translation and beginner group, we move into the work with translation and how this activity fits into the investigation of motivations in the LS.

**Keywords:** translation, L2 motivation, small group dynamics

Il presente lavoro affronta la traduzione come risorsa motivazionale partendo dall’esperienza di insegnamento della lingua ceca in ambito universitario. La lingua ceca è poco diffusa sul territorio italiano<sup>1</sup> e, più in generale, le lingue slave, di cui fa parte il ceco, in Italia sono presenti prevalentemente nella sfera personale<sup>2</sup>. Di conseguenza, il numero di studenti italiani che hanno avuto un contat-

---

<sup>1</sup> Possiamo utilizzare come cartina torna-sole le scuole ceche, ovvero le scuole destinate ai figli di famiglie bilingui italo-ceche. In Italia si trovano a Bologna, Milano, Firenze e Roma e sono sempre parte integrante di realtà associative italo-ceche. Inoltre, i dati Istat (Istat, 2018, p. 221) non riportano una voce indipendente per la lingua ceca tra le lingue d’origine parlate da stranieri in Italia.

<sup>2</sup> Seppure in crescita, il numero di scuole superiori di orientamento linguistico che presentano il russo nella loro proposta formativa è ancora ridotto. Il numero di soggetti con una lingua nel nucleo familiare appartenente al gruppo slavo (seconda o terza generazione) è in crescita, l’italiano è spesso lingua madre o comunque lingua acquisita con il processo di scolarizzazione. Riguardo la scelta della lingua ceca come percorso universitario, a oggi è ancora relativamente basso sia il numero di seconde generazioni con una lingua slava in ambito familiare, sia quello specifico di seconde generazioni di lingua ceca o slovacca.

to prolungato con la lingua ceca prima dell'università è molto basso. Riteniamo pertanto di poter affermare che la maggior parte degli studenti universitari di ceco studiano una lingua a loro sconosciuta. Lo studente si ritrova dunque in un gruppo piccolo, tendenzialmente omogeneo a livello linguistico, e i cui componenti condividono il livello zero: il triennio si rivela un vero e proprio bacino di formazione linguistica e culturale.

Un aspetto che consideriamo necessario sottolineare è la natura causale del gruppo che si forma, ovvero esso è il risultato della scelta del singolo studente di studiare il ceco, e che ciascuno porta con sé diverse abilità linguistiche pregresse, esperienze di studio della LS<sup>3</sup>, background culturali nonché molteplici aspettative. Inoltre, ogni studente studia una seconda lingua: oltre alle conoscenze date dalla propria lingua madre e a quelle pregresse, egli mette in atto conoscenze linguistiche diverse in base al livello, alla tipologia di lingua (se germanica, slava o romanza) e alle modalità di insegnamento dell'altra LS, che sta portando avanti in modo parallelo. Se consideriamo inoltre che tutti gli studenti hanno appreso l'inglese nel sistema scolastico, vediamo come lo studio del ceco si avvicina alla situazione dell'apprendimento di una LS come L3 o più (Trévisiol, Rast, 2006).

## La traduzione pedagogica

Con l'espressione "traduzione pedagogica" facciamo qui riferimento alla tassonomia proposta da Pintado Gutiérrez (2018):

These tasks enhance the development of specific language and translating skills and are based on various aspects of translation and other pragmatic issues central to the FL classroom: language awareness, accuracy, pragmatic and intercultural competence, creativity, problem solving, and autonomy and collaboration, to name just a few. [...] It involves not only written activities but also multimodal material, including texts that reproduce oral features.

Pintado Gutiérrez, 2018, p. 16

La traduzione viene spesso indicata come attività per il livello avanzato, perché considerata una quinta competenza (Freddi, 1999, p. 139) che richiede la LS sia già acquisita, o perché si ritiene, pur riconoscendo "il diritto" alla traduzione nella glottodidattica, che la sua complessità ne renda possibile l'inserimento come possibile tecnica solo ai livelli più avanzati, dal B2 in poi (Balboni 2008a, p. 179—180). Concordiamo con Cordero (1984, p. 51), quando osserva che ritenere la traduzione uno strumento utile solo per gli studenti che hanno una buona padronanza della LS significa togliere uno strumento al processo di acquisizione

---

<sup>3</sup> Nel presente lavoro si preferisce l'utilizzo di Lingua straniera (LS) e non Lingua seconda (L2) in quanto la lingua ceca viene acquisita in Italia e non in Repubblica Ceca da studenti prevalentemente di madrelingua italiana (cfr. Balboni, 2008a, p. 10).

stesso. Inoltre, come cercheremo di argomentare in questa sede, accanto all'apprendimento in sé, la traduzione è una risorsa per il rafforzamento della motivazione dello studente, in particolar modo principiante.

## Il livello dei principianti

Lo studente universitario che parte da zero si trova nella situazione di dover apprendere la lingua a livello comunicativo e metalinguistico pur avendo già una capacità cognitiva formata. La necessità di dover partire da strutture semplici, basilari, e di rimanere per un po' in questa situazione, può comportare una possibile, crescente frustrazione dello studente per le sue limitate capacità comunicative. Per esempio, trattandosi di una lingua flessiva con casi morfologici, per poter completare una frase minimamente complessa in ceco, soggetto — verbo — complemento, è necessario aver acquisito due casi, il nominativo e l'accusativo, calcolato per i tre generi, oltre al verbo al presente indicativo. Questa sua limitazione può portare anche il rischio di infantilizzare l'apprendente. La conseguenza, oltre a un appiattimento dell'interesse generale, è il rallentamento del lavoro. Nonostante l'interazione e concomitanza di fattori differenti per ogni annualità, al termine del primo anno si deve giungere a un livello complessivo A2 del QCER, che può avvicinarsi in alcuni casi al B1 per la comprensione di testi scritti<sup>4</sup>.

Al termine del primo semestre, in generale, lo studente ha visto il tempo presente e passato indicativo e si appresta a studiare il futuro nei mesi successivi; ha preso familiarità con l'utilizzo dei casi in generale e ha affrontato il nominativo, l'accusativo, il genitivo e dativo, mentre nel secondo semestre entra in contatto con i rimanenti casi del locativo e dello strumentale oltre ad aver appreso un primo uso del vocativo. Nel corso del primo anno vengono affrontati nella produzione il complemento diretto, di stato in luogo e moto a luogo, il complemento indiretto. Nel secondo semestre, lo studente si trova nella situazione di aver compreso i meccanismi base della frase e di saper riconoscere con una buona probabilità di successo i suoi componenti chiave. Le abilità produttive sono più limitate: i meccanismi autonomi di selezione delle forme (per esempio la forma in "u" dell'accusativo femminile singolare) non sono, infatti, ancora stati raggiunti, elemento che agisce anche sulla sicurezza nelle proprie capacità. In generale, il divario tra l'ambito della comprensione e quello produttivo è pronunciato e a questo si aggiunge una continua riflessione metalinguistica. Lo studio di una lingua in ambito universitario non si limita alle quattro abilità e competenze, ma mira a profonde conoscenze metalinguistiche, analisi linguistica di testi letterari e specialistici, preparazione filologica e/o glottodidattica.

---

<sup>4</sup> Il QCER indica infatti come abilità di lettura per questo ultimo livello la capacità di lettura di testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana nonché la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in testi informali.

## Traduzione e principianti: cosa, come, quando e perché

Il presente lavoro<sup>5</sup>, si concentra sulla traduzione di un testo scritto in LS verso la LM. Con testo in LS facciamo riferimento a testi originali semplificati provenienti da diversi ambiti<sup>6</sup>, ma che abbiano una elevata densità di riconoscimento tipologico. La semplificazione avviene prevalentemente a livello morfosintattico e sintattico, con costruzioni complesse scomposte e/o sostituite da enunciati più semplici, senza che ne venga però compresso il contenuto. Il riconoscimento tipologico del testo aiuta lo studente ad attivare una serie di “proiezioni” sul testo legate alle conoscenze di testi narrativi, argomentativi, regolativi, espositivi (Brantmeier, 2005, p. 38). Allo stesso tempo, viene indicato come necessario l'utilizzo dei dizionari per lo svolgimento del lavoro. La combinazione di questi due fattori, semplificazione e uso del dizionario, mette lo studente in grado di realizzare la traduzione in modo autonomo al di fuori dell'aula.

Individuiamo tre principali vantaggi nell'utilizzo di testi “estranei” ai manuali. I testi provenienti da ambiti diversi permettono un maggiore coinvolgimento degli studenti, in quanto o direttamente collegati (ovvero appositamente selezionati) ai loro interessi manifestati o alle diverse realtà del paese di cui studiano la lingua. Data la loro funzione “altra” dal contenuto della lezione all'interno dell'unità didattica, questi testi nascono per comunicare il contenuto, non l'elemento linguistico. Accanto a materiali caratterizzati da una funzione comunicativa, ovvero di tipo divulgativo o informativo, sono stati semplificati anche testi letterari. La letteratura, seppur come letteratura semplificata, permette infatti di lavorare con testi finalizzati allo *storytelling*, senza una funzione specifica comunicativa se non quella del piacere.

Affinché la traduzione possa svolgere appieno la sua funzione pedagogica a livello linguistico (di competenze e interculturalità), è necessario che sia inserita nell'orizzonte del modulo, dedicando dei momenti di approfondimento su alcuni aspetti presenti nel testo e legandoli agli argomenti affrontati. In modo simile, si

<sup>5</sup> Le osservazioni nascono dal lavoro svolto lungo quattro anni accademici (dal 2016—2017 al 2019—2020) all'interno del modulo docente di lingua ceca presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia e il Laboratorio di traduzione ceco-italiano, ideato da chi scrive in collaborazione con Ludmila Červinková Machátová per il gruppo principianti (cfr. D'Amico, Červinková Machátová, *La traduzione come strumento didattico. Il caso del Laboratorio di traduzione ceco-italiano a Ca' Foscari*, di prossima pubblicazione).

<sup>6</sup> Intendiamo sia testi già presenti nel mercato della lingua ceca per stranieri (la così detta *adpotavaná próza*) sia testi appositamente semplificati. Questa seconda opzione richiede, ovviamente la collaborazione con il collaboratore linguistico per meglio “calibrare” il processo. Nel corso degli anni sono stati consegnati da tradurre, per esempio racconti tratti da Jan Neruda, *Povídky malostranské*, *adpotavaná próza* (indicato come B1) e *Pražké legendy* (indicato come A2). Per la semplificazione e un'analisi dettagliata del lavoro con i testi Cfr. D'Amico, Machátová Červinková, *La traduzione come strumento didattico. Il caso del Laboratorio di traduzione ceco-italiano a Ca' Foscari*, di prossima pubblicazione.

deve investire del tempo, soprattutto all'inizio, sulla lettura nelle sue fasi di *skimming* e *scanning* e poi quella analitica, focalizzando l'attenzione del gruppo sulla lettura come momento che produce conoscenza. La situazione ideale è quella di un coordinamento tra modulo ed esercitazioni che permette di utilizzare il testo da tradurre come testo-base per molteplici tipologie di lavoro.

La fase di discussione con gli studenti dei lavori realizzati è svolta con tre finalità. "Prendere il polso" dell'avanzamento del gruppo e del singolo e di cosa sia stato compreso e fino a che livello<sup>7</sup>. L'esternalizzazione e il consolidamento della riflessione metatestuale in chiave contrastiva che il processo traduttorio ha attivato nello studente. Infine, il riconoscimento del lavoro svolto. L'impegno richiesto dal compito traduttivo deve essere riconosciuto così come i risultati ottenuti nella comprensione del testo in LS.

Da quanto qui brevemente accennato, appare evidente che l'utilizzo della traduzione pedagogica richiede un investimento di tempo ed energie anche da parte del docente, non solo per lo studente. Appare altresì evidente che ciò di cui stiamo parlando non è un episodio estemporaneo di esercizio di traduzione, ma l'inserimento di testi (da 3 a 5) nella progettazione del modulo. Oltre all'apporto nell'apprendimento riguardo le competenze linguistiche (Di Sabato, 2007; Cook, 2010; Leonardi, 2010;) e la dimensione interculturale (Katan, 2009; Laviosa, 2014; Liddicoat, 2016), qui non affrontate ma largamente riconosciute, la traduzione agisce, a nostro avviso, anche come risorsa motivazionale.

## La motivazione nello studio della LS

Lo studio di una LS si differenzia dalle altre attività di apprendimento: da un lato è qualcosa di acquisibile, gli "elementi" che la compongono, come la grammatica, il lessico, e così via si imparano come un qualsiasi altro soggetto, dall'altro lato, però, essa è un prodotto sociale, al tempo stesso formata da e formante di legami culturali e sociali (Dörnyei, 2009). Studiare una LS è una attività faticosa, che richiede un impegno sul medio-lungo termine e, quando si inizia da zero, a volte noiosa e frustrante.

Balboni elabora tre tipologie di motivazioni per lo studio di una LS: il piacere, il bisogno e il dovere (2002, p. 37). Delle tre, il dovere è la spinta più debole e destinata a produrre un apprendimento a breve termine, mentre il bisogno agisce come motivazione fintanto che è percepito, ovvero nel momento in cui si ritiene

---

<sup>7</sup> In quest'ottica, la traduzione con il gruppo dei principianti si rivela essere uno strumento di indagine prezioso per meglio comprendere le difficoltà, il livello di partenza e le potenzialità dello studente che si ha davanti. Inoltre, la traduzione permette di aprire spazi di indagine e riflessione, ovviamente in chiave privata, tra il docente e lo studente rispetto lacune e difficoltà di questo ultimo nella LM.

sia stato soddisfatto, la spinta allo studio cessa. Diversamente, il piacere è una spinta potente in quanto coinvolge entrambi gli emisferi del cervello<sup>8</sup>. L'azione di queste tre motivazioni non è di tipo statico e indipendente, esse sono invece in un *continuum*, dove al bisogno può subentrare il piacere in quanto la sua soddisfazione ha prodotto un interesse per l'apprendimento e così via.

Balboni (2002; 2008a; 2008b) riprende il modello egodinamico (Titone, 1976) che mostra come una persona sviluppa una strategia per imparare una LS in base al suo progetto di sé e che, una volta individuata la strategia, il proseguimento dello studio è legato alla percezione di *feedback* positivi che rinforza l'obiettivo in un ciclo continuo di *feedback* e avanzamento. Se il *feedback* è negativo, il progetto di studiare la LS si interromperà. Alla base c'è il progetto di sé.

La proiezione del sé ideale è anche uno dei tre componenti del modello elaborato da Dörnyei (2009). L'“ideal L2 self” corrisponde al sé ideale, ovvero la persona che l'apprendente vorrebbe diventare parla una L2. Con “Ought-to L2” si fa riferimento alle caratteristiche che si ritiene si debba possedere per evitare un risultato negativo, avvicinandosi così all'ideale. Il terzo componente non riguarda la visione di se stessi, ma la L2 *learning experience*, ovvero i motivi legati alle specifiche situazioni dell'ambiente e delle esperienze passate e presenti.

L'ambiente, sia come spazio fisico che come contesto sociale, e le esperienze ad esso legate, concorrono alla spinta motivazione del singolo studente<sup>9</sup>. Nell'ambito dell'apprendimento, Fisher (1990) individua tre fonti per la motivazione: intrinseca, ovvero l'interesse personale per l'argomento, qui la LS, caratterizzata da breve durata; estrinseca, ovvero la valutazione (voti/giudizi) da parte dell'insegnante; infine, una combinazione di soddisfazione e ricompensa, data dal successo ottenuto nello svolgimento di un compito.

Shutenko (2015) osserva che vi è una relazione tra l'autoappagamento progressivo dello studente e il suo atteggiamento positivo verso l'apprendimento. In modo simile, per Dörnyei: “By means of emotion control strategies we can manage the obtrusive states and can also consciously generate emotions that will be conducive to implementing the intentions” (2001, pp. 113—114). Il gruppo svolge un ruolo decisivo per l'apprendimento della LS (Dörnyei, Malderez, 1997) e con un gruppo ridotto, il controllo emotivo al suo interno si rivela essere cruciale. Grazie al numero ridotto, lo studente può identificare le proprie conoscenze e

<sup>8</sup> L'acquisizione linguistica coinvolge entrambi gli emisferi: quello sinistro presiede il linguaggio verbale, mentre quello destro coordina l'attività visiva e fornisce una percezione globale e analogica. Pur essendo elaborate da entrambi gli emisferi, la direzione è dall'emisfero destro a quello sinistro (cfr. Balboni, 1999).

<sup>9</sup> Osserviamo qui a margine che il docente e il collaboratore linguistico giocano un ruolo centrale in quanto possono essere loro stessi alla base della decisione di proseguire lo studio della LS così come di abbandonarla. La personalità del docente ricopre infatti un ruolo di impatto maggiore delle abilità (Martínez, 2010). Inoltre, trattandosi di una LS, il ritmo dell'insegnamento e dell'apprendimento è regolato dall'insegnante (Balboni, 2008b).

lacune con maggiore facilità; partecipare in modo attivo e continuato con un maggiore coinvolgimento delle abilità cognitive; rafforzare lo studio individuale attraverso una maggiore capacità di controllo sulle attività di apprendimento da parte dello studente (Jones, 2007, p. 588). Allo stesso tempo, nel gruppo piccolo si manifestano con maggiore rapidità stati emozionali (ansia, paura, insicurezza e bassa autostima) del singolo che possono minare la determinazione dello stesso così come del gruppo in generale (Dörnyei, 2001, p. 113).

Nella quotidianità della didattica, Balboni (2008b) individua cinque tipi di piaceri che le diverse attività e tecniche didattiche possono e devono stimolare: “di apprendere”, “della varietà”, “della novità” (imprevisto, insolito), “della sfida”; “della sistematizzazione”. La traduzione, come altre attività complesse, permette di stimolare presso ciascuno studente in modo e intensità differente ognuna di queste forme.

In particolare, le caratteristiche di attività progettuale, chiusa e *problem-solving* della traduzione si mostrano come elementi in grado di rafforzare il coinvolgimento e la motivazione nello studio della lingua.

## Una attività progettuale e chiusa

In quanto attività che si integra ma non sostituisce quelle utilizzate in aula la traduzione si presenta come una novità, fornendo un elemento di apprezzamento positivo, di *appraisal*, in grado di provocare una reazione fattiva e disponibile da parte dello studente (Balboni, 2008b, p. 18). Le diverse fasi di lavoro che questa attività comporta possono essere stimoli nuovi all'interno di uno studio che, in quanto fortemente influenzato dalla dimensione grammaticale<sup>10</sup>, può essere più soggetto alla routine. La variazione tra attività anche in termini di frequenza aiuta a generare una sensazione di “piacere della varietà”, in questo senso, la traduzione presenta una modalità diversa di guida alla comprensione e al lavoro sul testo.

Lo stato emotivo, come già osservato da Titone (1976), è tra i maggiori responsabili nella risposta dello studente. Krashen (1982) ascrive al filtro affettivo, ovvero nel meccanismo di difesa che viene attuato quanto la mente del soggetto si trova in uno stato di ansia (per paura dell'errore, compromissione dell'immagine di sé, ecc.) un ruolo decisivo nell'apprendimento. Affinché l'input venga acquisito è necessario che non attivi il filtro affettivo. Come stimolo, la traduzione è un potenziale strumento di input *i+1*. Riprendendo la formulazione di Krashen, l'input deve essere composto da una parte “naturale”, essere un compito che lo studente è in grado di eseguire sulla base di quanto già appreso, e una parte +1, un'area di sviluppo potenziale. Da qui l'importanza di uno stimolo regolato tra

---

<sup>10</sup> Intendiamo qui il fatto che trattandosi di principianti, le nozioni grammaticali, a prescindere dalla modalità con cui vengono fornite, occupano una parte importante del lavoro in aula.

una funzione di conferma e rafforzamento di quanto conosciuto e l'inserimento di elementi nuovi aiuta in motivazione.

La traduzione permette di offrire allo studente un contatto con un livello superiore al suo a livello lessicale e sintattico, in un contesto però che può controllare. Il “piacere di apprendere” e “quello della novità” vengono coinvolti entrambi. Come novità in quanto lo studente si trova davanti a un testo dal contenuto nuovo, a un tipo di esercizio diverso, alla richiesta di diverse tipologie di analisi e valutazione, mentre la gestione dell'errore si inserisce come parte integrante del processo traduttivo non in chiave binaria di giusto-sbagliato ma di interpretazione, valutazione e decisione e rivalutazione (il processo di apprendere). La momentanea frustrazione che il non riconoscere un numero elevato di vocaboli può generare non deve però essere ignorata, ma riconosciuta e contestualizzata (per evitare l'attivazione del filtro affettivo). L'attività di traduzione è qui inserita in un percorso di consapevolezza del processo di apprendimento di una LS, ovvero di un lavoro lungo nel quale spesso si è nella situazione di non comprendere tutto e che richiede un impegno anche in termini di ricerca di aiuto. Questo tipo di attività permette così di allargare la consapevolezza dell'importanza del dizionario come strumento di ricerca non in chiave passiva ma attiva, in quanto il termine o l'espressione proposta deve essere valutata dallo studente se coerente con il testo nel suo complesso. In una prospettiva di crescita a livello personale, trattandosi di studenti universitari quindi in un percorso formativo anche a livello personale, la ricerca del significato apre alla consapevolezza dell'importanza della conoscenza come frutto della collaborazione, evidente quando si tratta di traduzione in gruppo, ma presente anche nel dato empirico del lavoro individuale con la consultazione di esperti (che nel caso in esame è *in primis* il collaboratore linguistico) e conoscenti.

L'essere una attività scritta, regolata dal testo originario e dall'obiettivo di produrre un testo in LM, rende la traduzione una attività “chiusa” (nell'accezione di Segalowitz, 1997, p. 100—101) e non soggetta all'imprevedibilità, come è invece la comunicazione orale e le attività in aula. In quanto attività chiusa, ma “ampia” (Littlejohn, 2001), permette di gestire le fasi e di dosarne l'intensità, e regolare l'interazione, finalizzata al lavoro da svolgere, in base a scelte personali e organizzative. Anche nel caso in cui si tratti di un lavoro di gruppo, infatti, questo viene realizzato al di fuori dell'aula e secondo tempi e modi concordati tra gli studenti (andando a lavorare anche sulle *soft skill di team working*).

In quanto attività “chiusa”, regolabile, la traduzione permette, inoltre, di lavorare in una prospettiva di equilibrio tra le diverse tipologie di studenti presenti nel gruppo. Vi è infatti una stretta correlazione tra la motivazione, le modalità di apprendimento e i tratti della personalità (i “Big five”) dello studente (Busato et al., 1999). La caratteristica dell'estroversione (vs introversione) produce risultati diversi nei momenti di produzione orale, con il soggetto introverso in maggiore difficoltà e un risultato più povero (Dewaele, Furnhamb, 2000).



Lo studente che subisce maggiormente l'ansia di prestazione e di parlare in pubblico è messo nella condizione di gestire la prova nei suoi tempi modi e di "dimostrare" le sue conoscenze. Oltre alle diversità tipologiche, la traduzione si rivela un ottimo strumento per l'autostima. Il soggetto che presenta maggiori difficoltà rispetto agli altri, che risulta quindi più indietro in termini di consolidamento delle nozioni acquisite, è consapevole della propria situazione, in quanto il numero ridotto non permette di "nascondersi dietro banco in fondo". Prima di mettere in atto strategie per la gestione del fallimento, è necessario che lo studente si riappropri dei suoi progressi, ovvero che riconosca quanto acquisito fino a quel momento affinché ritrovi significato dell'impegno e del lavoro svolto (Littlejohn, 2001). La traduzione può fornire una risposta al bisogno di autostima, di trovare un collegamento tra l'Ought-to L2 e il dato reale. In quanto attività "a medio termine" e dove l'obiettivo non è "la" soluzione unica e univoca, la traduzione rafforza il senso di successo e soprattutto rende "concreta" la possibilità del suo raggiungimento. In questo senso, si tratta di una attività a metà tra *open* e *close task* nell'accezione di Long (1990), ovvero non prevede una unica soluzione predeterminata (*close*), ma allo stesso tempo presenta uno spazio delimitato di selezione. La consapevolezza di lacune nella LS, che può generare incrinature sulla fiducia nelle proprie capacità, trova nella traduzione verso la propria LM un bilanciamento, dimostrando le proprie possibilità di comprendere un testo complesso in LS.

### Un'attività *problem-solving*

Come osservato da Whyatt (2012, p. 124), la traduzione è un compito valutato dagli studenti come un esercizio stimolante, intellettualmente impegnativo ma di elevata gratificazione. La gratificazione nasce da più fattori. In quanto attività cognitiva impegnata, la sua realizzazione porta con sé un senso di soddisfazione di se stessi. Sewell fa il parallelo con la cucina: il risultato è dato dalla gestione e dal dosaggio degli ingredienti trattati in modi diversi, "è un prodotto che puoi chiamare tuo" (2004, p. 156). Come già sottolineato, la traduzione non è un lavoro che produce un unico risultato corretto. Grazie a questa apertura, alla sensazione di compimento si accompagna, l'attività traduttiva permette di acquisire una maggiore consapevolezza della gestione dell'incognita, in quanto si è ripetutamente affrontato non solo più tipologie di problemi e selezionato la soluzione ritenuta più adeguata, ma anche le diverse fasi di dubbio che questo tipo di lavoro comporta (Whyatt, 2012, p. 124). La traduzione richiede infatti l'analisi dei dati raccolti dalla lettura, la ricerca di possibili corrispettivi e la loro valutazione di adeguatezza e accettabilità, infine la conferma delle ipotesi elaborate: permette quindi di lavorare sul piacere della sfida, ma anche quello della sistematizzazione. Questo è un piacere "molto forte e di natura formale, astratta,

tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro" (Balboni, 2008a, p. 70), legato alla comprensione del funzionamento e/o del meccanismo in base al quale qualcosa opera. La sistematizzazione si realizza sia a livello delle forme espressive, lessicali e sintattiche del testo, ma anche come comprensione del contenuto in chiave interculturale.

Oltre ai bisogni qui accennati, va considerata anche la possibile sensazione di frustrazione dello studente rispetto alle proprie capacità comunicative, soprattutto orali, dovendo partire dalle basi.

Lo studente si trova così con un limitato bagaglio lessicale e di gestione della frase per poter esprimersi e spesso nella situazione di dover affrontare argomenti "infantili" e spesso percepiti come superficiali, come può essere prenotare un tavolo al ristorante o una camera, e alienanti, come scrivere a persone inesistenti di gite o feste, reali o no. Inoltre, parallelamente lo studente sta lavorando con un'altra LS e a un livello superiore, aumentando la sensazione di frustrazione. Questa può essere generata da fattori interni o esterni, prende diverse forme, generale, focalizzata, maldirezionata, episodica e cumulativa, e ciascuna richiede vengano attivate delle strategie di contenimento (Huber, 2016). Una situazione di eccessivo carico può generare una frustrazione legata all'incomprensione della prova o più in generale di quanto comunicato in aula e richiede una strategia di riaggiustamento del peso del lavoro (Huber, 2016, p. 173). Per la frustrazione sopra descritta, di "impossibilità di esprimersi" e di raggiungere risultati adeguati, la traduzione può rivelarsi un utile strumento in quanto capace di generare una doppia sensazione di soddisfazione: quella di realizzazione di un compito difficile e, soprattutto, quella di aver raggiunto un risultato con le proprie conoscenze, linguistiche, interpretative e di uso del dizionario a fronte di una limitata possibilità comunicativa.

## Conclusioni

Il lavoro ha voluto presentare una serie di riflessioni legate alla motivazione dello studente di LS a minore frequenza in ambito accademico a livello principiante. Sono state individuate tre caratteristiche dell'attività di traduzione, l'essere chiusa, progettuale e *problem solving*, e messe in relazione con le dinamiche emozionali dello studente. La traduzione è una attività che richiede un largo impiego di tempo e fatica da parte dello studente. L'inserimento della traduzione nel modulo del docente e più in generale nell'organizzazione della didattica della lingua richiede altrettanto tempo e impegno. Eppure, il contributo della traduzione nella sfera motivazione fornisce un ulteriore argomento a vantaggio del suo uso nella didattica della lingua straniera, oltre quello pragmatico-linguistico e interculturale. Se integrata nella didattica in qualità di attività progettuale, secondo modalità attente qui solo accennate, la traduzione pedagogica può svol-

gere un ruolo importante nella gestione del controllo emozionale dell'aula. La situazione peculiare delle lingue a minore frequenza, ovvero di essere una realtà di insegnamento/apprendimento con numeri ridotti e gruppi tendenzialmente omogenei, può offrire, a nostro avviso, un "laboratorio" per l'indagine e la raccolta dati che possono essere letti in chiave qualitativa, integrando le ricerche su lingue più diffuse e con un numero di studenti maggiore.

## Literatura

- Balboni P., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia.
- Balboni P., 2002, *Le sfide di Babele*, Torino.
- Balboni P., 2008a, *Fare educazione linguistica*, Torino.
- Balboni P., 2008b, *Imparare una lingua straniera*, in: De Giovanni F., Di Sabato B., a cura di, *Imparare ad imparare, imparare ad insegnare*, Napoli, pp. 63—90.
- Balbon P., 2013, *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*, "EL.LE", Vol. 2 — Num. 1 — Marzo 2013, pp. 7—30.
- Brantmeier C., 2005, *Effects of Reader's Knowledge, Text Type, and Test Type on L1 and L2 Reading Comprehension in Spanish*, "Modern Language Journal", 89 (1), pp. 37—53.
- Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C., 1999, *The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education*, "Personality and Individual Differences", 26, pp. 129—140.
- Cook G., 2010, *Translation in Language Teaching*, Oxford.
- Cordero A., 1984, *The Role of Translation in Second Language Acquisition*, "French Review", 3, 57, pp. 350—55.
- Dewaele J., Furnham A., 2000, *Personality and speech production. A pilot study of second language learners*, "Personality and Individual Differences" 28, pp. 355—365.
- Di Sabato B., 2007, *La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue*, "Studi di Glottodidattica", 1, 47, pp. 47—57.
- Dörnyei Z., 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, New York.
- Dörnyei Z., 2009, *Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment*, "Language Learning", 59(s1), pp. 230—248.
- Dörnyei Z., Malderez A., 1997, *Group dynamics and foreign language teaching*, "System", vol. 25, issue 1, pp. 65—81.
- Fisher R., 1990, *Teaching children to think*, Oxford.
- Freddi G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino.
- ISTAT Istituto Nazionale di Statistica, 2018, *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, 2018. <https://www.istat.it/it/files//2019/05/Vita-e-percorsi.pdf>. Data accesso 27/03/2021.
- Jones R.W., 2007, *Learning and Teaching in Small Groups. Characteristics, Benefits, Problems and Approaches*, "Anaesthesia and Intensive Care", 35(4), pp. 587—592.
- Huber A., 2016, *Recognizing, Understanding and Mitigating L2 Learner Frustration*, "Hira School of Management review", v. 6, pp. 170—177.

- Katan D., 2009, *Translation as intercultural communication*, in: Munday J., ed., *The Routledge companion to translation studies*, London & New York, pp. 74—92.
- Krashen S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford/New York.
- Laviosa S., 2014, *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*, London & New York.
- Leonardi V., 2010, *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*, Oxford.
- Liddicoat A.J., 2015, *Intercultural mediation, intercultural communication and translation*, “*Perspectives Studies in Translatology*”, 24 (3), pp. 1—10.
- Littlejohn A., 2001, *Motivation, Where does it come from? Where does it go?*, “*English Teaching Professional*”, 19, pp. 5—8.
- Long M.H., 1990, *Task, group and task — group interactions*, in: Anivan S., ed. *Language Teaching Methodology for the Nineties*, Singapore, pp. 33—50.
- Mamkjaer K., ed., 1998, *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester.
- Martinez de Dios J., 2010, *La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua*, “*Entre lenguas: revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras*”, pp. 89—102.
- Pintado Gutiérrez L., 2018, *Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries*, “*The Language Learning Journal*”, pp. 1—16. DOI: 10.1080/09571736.2018.1534260
- Titone R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia
- Trévisiol P., Rast R., 2006, *Présentation, L'acquisition d'une langue 3*, “*AILE Acquisition et d'Interaction en Langue Étrangère*”, 24, <https://journals.openedition.org/aile/4942>. Data accesso 27/03/2021.
- Segalowitz N., 1997, *Individual differences in second language acquisition*, in Segalowitz N., ed., *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*, pp. 85—112.
- Sewell P., 2004, *Students buzz round the translation class like bees round the honey pot - why?*, in: Malmkjær K., ed., *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam, pp. 151—162. DOI: 10.1075/btl.59.11sew.
- Shutenko E., 2015, *Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-fulfillment in University Education*, “*Procedia — Social and Behavioral Science*”, v. 214, pp. 325—331.
- Whyatt B., 2012, *Translation as a human skill. From predisposition to expertise*, Poznań.

**Tiziana D'Amico** — insegna Lingua e letteratura ceca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia dal 2014 (dal 2018 come ricercatore TD). Si occupa di traduzione (AVT, sociologia culturale della traduzione, traduzione e insegnamento L2), *popular culture* (fumetto, serie Tv e cinema) e *memory studies* (memoria post-socialista, memoria della shoah in Europa orientale). Dall'a.a. 2016—2017 organizza il Laboratorio di traduzione ceco-italiano. Giornate di studi dedicate alle problematiche della traduzione ceco-italiana.

e-mail: [tiziana.damico@unive.it](mailto:tiziana.damico@unive.it)