



TRADUZIONE E PLURILINGUISMO

SIGNIFICATI ED EQUIVALENZE

A CURA DI

RITA SCOTTI JURIC
NADA POROPAT JELETIC
ISABELLA MATTICCHIO

ISBN 978-953-7320-35-5

Editore

Università Juraj Dobrila di Pola
Dipartimento di studi in lingua italiana

Curatori

Rita Scotti Jurić
Nada Poropat Jeletić
Isabella Matticchio

Recensori

Eliana Moscarda Mirković
Sandro Cergna

Impaginazione e stampa

Tiskara Nova, Galizana – Gallesano

Finito di stampare
Aprile 2016

Scheda CIP depositata in ambiente informatico presso la Biblioteca universitaria di Pola.

ISBN 978-953-7320-35-5

INDICE

Prefazione

Le traduzioni slavo-meridionali di Johann Ignaz Felbieger, *Persida Lazarević Di Giacomo*

L'ambiguità linguistica come campo creativo per un approccio interculturale nell'apprendimento di una lingua straniera, *Sofia Mamidaki e Argiro Marouda*

I tratti culturali nella traduzione delle espressioni idiomatiche in italiano e in greco, *Georgia Milioni*

La traduzione come supporto nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ad apprendenti grecofoni, *Athanasia Drakouli*

Le traduzioni legali nel sistema giuridico italiano, *Jugana Sladić*

Prefazione

Questo volume raccoglie alcuni contributi presentati al primo convegno internazionale “Traduzione e plurilinguismo / Prevođenje i višejezičnost” svoltosi presso il Dipartimento di studi in lingua italiana dell’Università “Juraj Dobrila” di Pola il 3 e il 4 luglio del 2015. Non è casuale la scelta di organizzare proprio in Istria un convegno incentrato su problematiche inerenti alla traduzione e al plurilinguismo trattandosi di un territorio dove da secoli convivono lingue e dialetti diversi, laboratorio ideale in cui svolgere ricerche e punto di riferimento anche per altre regioni dell’Europa multiculturale. La composita realtà istriana, caratterizzata dalla diversità, da identità plurime, contaminazioni e compenetrazioni linguistiche, stratificazione etnica e mentalità collettive, è stata lo stimolo per molte riflessioni emerse nelle due giornate nelle quali si è articolato il convegno, riflessioni che ora parzialmente trovano posto anche in questo volume.

Tutti i contributi affrontano i problemi della traduzione: lo scopo è alimentare nei traduttori il senso di responsabilità nei confronti del lavoro che svolgono e formare, di conseguenza, una “classe” di critici competenti che seguano le attese del mercato. La traducibilità dei testi diventa il presupposto irrinunciabile di ogni progetto di coesistenza pacifica che abbisogna della comprensione reciproca basata sullo scambio e sulla comunicazione. Un lavoro che, come qualsiasi attività umana, conosce momenti di difficoltà o di felicità operativa ma che, per rispondere alle domande di un mercato sempre più esigente, richiede il massimo rigore. Al traduttore è richiesta difatti la disponibilità a incontrare gli “altri”, e la capacità di avvicinare universi culturali a volte molto diversi e distanti. D’altra parte, la “fatica” del traduttore è premiata dalla consapevolezza e dalla riconferma che la comunicazione tra le lingue è possibile, nonostante le differenze o le somiglianze che sussistono.

L’attività del traduttore spazia in molti ambiti: dal letterario al saggistico, da quello tecnico a quello didattico. Pertanto, lo studio della traduzione richiede un approccio interdisciplinare che poggi su un nucleo di principi teorici e metodologici, come emerge dagli interventi riportati. Affrontando i problemi della traduzione nella prospettiva interdisciplinare fin qui delineata, gli autori dei saggi si ricongiungono idealmente a tanti studiosi e ricercatori che hanno posto le basi e tracciato le coordinate metodologiche e interpretative che consentono di ritrarre il fenomeno della traduzione e del plurilinguismo nei loro molteplici aspetti. Oltre alle problematiche della traduzione, difatti, l’altro tema portante del convegno è il bilinguismo, ovvero il plurilinguismo. La società odierna richiede dai singoli e dalla collettività l’accettazione della varietà e della complessità; ci porta a vivere senza un’identità chiusa e unica.

In queste pagine ogni lettore, studioso o insegnante, potrà trovare suggerimenti per ulteriori approfondimenti nella ricerca o nell’insegnamento: una selezione di teorie, di tendenze, pratiche e attività. Ogni saggio propone spunti di riflessione che possono suscitare l’interesse scientifico e professionale del lettore che s’interessa di traduzione e di plurilinguismo.

Nel licenziare questo volume, è d’obbligo ringraziare tutti i partecipanti e gli autorevoli studiosi croati e stranieri per il proficuo confronto e la sincera condivisione di esperienze. Li ringraziamo inoltre per la collaborazione nella stesura dei lavori, consegnati in tempi rapidi. La loro coscienziosità ha reso possibile la pubblicazione di questo volume.

Le curatrici

Le traduzioni slavo-meridionali di Johann Ignaz Felbiger

Persida Lazarević Di Giacomo

Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara

persida.lazarevic@unich.it

In questo contributo si analizza la presenza dei manuali scolastici dell’educatore prussiano Johann Ignaz Felbiger (1724-1788) nell’area slavo-meridionale e in particolare tra i Croati e i Serbi. Si tratta di una produzione a sostegno delle riforme dell’imperatrice Maria Teresa d’Austria, destinata sia alla preparazione dei maestri, considerati funzionari dello Stato, sia all’educazione dei fanciulli delle scuole del regno austriaco. I volumi erano complessivamente quattro, redatti in lingua tedesca e in seguito tradotti in croato e serbo: *Methodenbuch für die Lehrer den deutschen Schulen* (1775b), *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister* (1776), *Anleitung zur deutschen Sprachlehre* (1777a) e *Anleitung zur Rechtschaffenheit* (1777b). Per la parte croata, il traduttore fu Josephus Mihaelis Herovich, mentre la versione in serbo venne adattata da Teodor Janković Mirijevski.

Parole chiave: Felbiger, manuali scolastici, slavi meridionali.

“*Alle zusammen, auf einmal, und zu gleicher Zeit vorgenommen werden*” ossia “tutti insieme, e allo stesso ritmo”: così scriveva l’abate Felbiger (1775b: 3) nel suo manuale di metodo previsto dal Regolamento per le scuole dell’Impero asburgico nell’ambito delle riforme promosse da Maria Teresa d’Austria (*Theresianische Staatsreform*). Con la cosiddetta “Volksschulreform” della fine del XVIII secolo, ogni villaggio poteva disporre di una scuola elementare per la formazione di base ed era compito delle amministrazioni comunali garantire l’istruzione dei fanciulli predisponendo i locali e retribuendo i maestri. Alla preparazione degli insegnanti, considerati veri funzionari di Stato, vale a dire pubblici ufficiali preposti alla politica educativa (Dawson Beales 1987: 455-456), concorrevano apposite scuole denominate *Lehrerbildungsanstalt* (Istituti per la formazione dei maestri). Presupposto dell’assetto statale era la volontà di comprendervi tutte le libertà, individuali e collettive, secondo una concezione che giustificava l’intervento del potere centrale a protezione di quegli interessi dei cittadini che coincidevano con gli interessi dei sovrani (Pederin 2005: 35; cfr. Sommer 1967: 51-55 e 159-167). Non a caso, Philobiblius (1860: 249), commentava: “The system, though faulty, was very well adapted for schools where the teachers and scholars were regarded as mere machines; and it is not surprising that it was universally adopted in Austria”.

La riforma scolastica del 1774 varata da Maria Teresa rivestì un ruolo indubbiamente cruciale (Schindling 1999: 77-87) ed era comprensiva, tra l’altro, del progetto elaborato da Johann Ignaz Felbiger (1724-1788), pedagogista della Slesia - divenuto nel 1758 abate del Capitolo dei canonici regolari agostiniani di Sagan in Prussia (oggi Żaganj, Polonia) - che si adoperò per il miglioramento delle scuole di quel distretto territoriale (Hans 2001: 218). Per tale ragione, egli visitò anche la *Realschule* di Berlino, presso cui prestava servizio l’educatore tedesco Johann Julius Hecker (1707-1768), il quale in seguito mandò a Felbiger alcuni dei suoi maestri. Appoggiato dal ministro slesiano Ernst Wilhelm von Schlabrendorff (1719-1769), Felbiger ebbe l’incarico di riformare le scuole cattoliche della Slesia e provvide altresì all’istituzione di numerosi seminari

magistrali¹. Alla morte di von Schlabrendorff, Felbiger rimase senza difese di fronte a quanti ne osteggiavano l'opera, per cui accolse l'invito dell'imperatrice Maria Teresa di recarsi a Vienna al fine di sovrintendere alla riforma delle scuole normali ed elementari austriache. In realtà, la sua fama per gli splendidi risultati conseguiti in campo scolastico si era diffusa rapidamente e per tale ragione il governo austriaco non esitò ad assegnargli il riordino del settore dell'istruzione popolare: nel 1774, con il permesso di Federico II di Prussia, il pedagogista slesiano si trasferì a Vienna, dove ricevette il titolo di direttore generale delle scuole degli stati austriaci (si veda Krömer 1966, Stanzel 1976).

Il 6 dicembre 1774, Felbiger redasse il Regolamento scolastico generale, *Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl.[ichen] Königl.[ichen] Erbländern*, che in pratica restò invariato fino alla metà dell'Ottocento. Il governo di Vienna investiva molto nel sistema scolastico, dalle scuole elementari fino alle università, giacché, come spiegato nell'*Allgemeine Schulordnung*, la vera felicità delle nazioni dipendeva dall'educazione della gioventù, dove per "felicità" si doveva intendere lo sviluppo economico dello Stato e la stabilità politica dei governi. Già nel 1770, Maria Teresa aveva emanato il decreto con il quale lo stato avocava a sé l'organizzazione scolastica: "Das Schulwesen [...] ist und bleibt allezeit ein Politicum" (An Entschließung an die böhmisch-österreichische Hofkanzlei, 28.09.1770 – cit. in Hoke, Reiter 1993: 285), ovvero la scuola è e rimarrà per sempre una questione dello Stato. E quel "alle zusammen, auf einmal", mutuato dal sistema prussiano, alludeva all'uniformità di funzioni che contraddistingueva l'intera monarchia, visto che la frammentazione dei percorsi formativi non era compatibile con l'esigenza di uno Stato, solido e forte, fatto di sudditi con un minimo di istruzione ed educati secondo schemi e valori saldamente in mano al governo centrale. Per tale ragione, il modello educativo austriaco si basava su testi come l'abbecedario, brevi racconti morali, l'aritmetica, la Bibbia e la storia della religione, cui faceva seguito un compendio che spiegava in dettaglio i doveri dei sudditi nei confronti del sovrano. Tuttavia, le riforme furono contrastate da frequenti ribellioni, scoppiate in numerosi villaggi, prontamente soffocate con l'arresto di quanti si opponevano all'educazione dei giovani da parte dello Stato. Va comunque precisato che in alcune zone dell'Austria tali riforme non ebbero successo, tanto che nell'Ottocento metà della popolazione risultava ancora analfabeta.

Il progetto di Felbiger prevedeva l'obbligo della scuola elementare per i bambini dai 6 ai 12 anni. In tal senso, furono introdotte tre tipologie di scuole, diverse per funzione e diffusione: *Trivialschule*, *Haupte* e *Normalschule*, rispettivamente scuola comune, ordinaria e normale. La *Trivialschule*² presentava una capillare dislocazione sul territorio e doveva garantire i tre insegnamenti primari: leggere, scrivere e far di conto. Ed è a questo livello che si registrarono, almeno in una prima fase, conflitti di competenze tra le comunità, aggravate dagli oneri finanziari, e i funzionari rappresentanti il potere centrale. Accanto alla scuola comune, ma a un livello superiore, si collocava la *Hauptschule*, cioè la scuola ordinaria, detta anche "principale", prevista solo nei centri più importanti. Il percorso formativo si articolava in più materie, tra le quali si annoverava anche la calligrafia (ossia la tecnica della bella scrittura), necessaria ai giovani che volevano intraprendere mestieri di concetto. Al vertice del sistema vi era la *Normalhauptschule*, cioè la "scuola normale", presente in ogni capoluogo: fungeva da norma e modello per le altre ed era costituita da tre classi strutturate per fasce di età. L'interesse della sovrana era rivolto specialmente alle scuole superiori, istituti da cui sperava di ottenere in tempi brevi efficienti impiegati, fedeli ufficiali e funzionari di Stato.

Tra le varie riforme, si pose altresì in atto anche il riordino dell'Università e della censura (Müller 1883: 60-61; Lesky, Wandruszka 1973). L'artefice ne fu l'olandese Gerard van Swieten (1700-1772), medico

1 Per le scuole della Slesia Felbiger aveva composto il "Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souverainen Herzogthums Schlesien und der Grafschaft Glatz" (Faulstich 2008: 138), ovvero il Regolamento delle scuole cattoliche del ducato di Slesia e della contea di Glatz (pubblicato il 3 novembre 1765).

2 La denominazione "triviale" veniva da *trivium* (da intendersi nell'accezione di "base") e rivendicava già nel nome l'ascendenza medievale all'insegnamento delle tre discipline: grammatica, retorica, dialettica.

dell'Imperatrice, che grazie a nuove regole riuscì a espellere gradualmente i gesuiti dall'insegnamento accademico (Klingenstein 1973: 93-106), dando completa attuazione, prima del 1773, al suo progetto. Dall'Università di matrice ecclesiastica si passò a un'istituzione laica che rientrava in pieno tra le competenze e le attribuzioni dello Stato: aperta anche ai non cattolici, fu arricchita di materie laiche e secolari, come la giurisprudenza, ponendo in minoranza la teologia, fino ad allora fondamento incontrastato dell'istruzione accademica.

Prima, durante e in seguito all'impegno con la Corte di Vienna, Felbiger pubblicò numerose opere nel campo della pedagogia: *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute* (1768), *Die Kunst Thürme* (1771a), *Kleine Schulschriften nebst einer ausführlichen Nachricht* (1772), *Ehrenmitgliedes der Churbayerischen Akademie der Wissenschaften und schönen Künste* (1773), *Christliche Grundsätze und Lebensregeln zum Unterricht der Jugend* (1775a), *Kern des Methodenbuches* (1777c), *Katholischer Katechismus* (1783), oppure *Kern der Geschichte des alten und neuen Testaments* (1790a). Ma anche gli argomenti scientifici suscitarono il suo interesse e furono oggetto di ricerche: dall'astronomia (degni di rilievo gli studi sull'aurora boreale), alla trigonometria e alla fisica (elettricità) (Felbiger 1771b). In particolare mostrò familiarità con l'astronomia di Keplero, gli esperimenti di Franklin e la matematica di Eulero, ma anche con la fisica di Ruđer Bošković (Van Horn Melton 1988: 97-98).

L'opera più significativa di Felbiger rimane tuttavia il manuale di insegnamento ovvero il *Methodenbuch für die Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erblanden* (1775b), che fornì alle *Normalschulen* il testo principale su cui si sarebbero preparate generazioni di insegnanti. In realtà, il *Methodenbuch* riprendeva ampie parti del manuale che lo stesso Felbiger aveva pubblicato nel 1768 e cioè *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute*, mentre nel 1777 dava alle stampe *Kern des Methodenbuches*. In questi due testi Felbiger tracciava una figura di maestro ideale, caratterizzata da una profonda e sincera religiosità e dotata in special modo della virtù cristiana della pazienza. A questo punto, l'autore si sofferma sui requisiti necessari all'uomo di scuola: per prima cosa il maestro doveva imporsi ai suoi allievi come modello di vita e venerare non solo Dio e il prossimo, ma i bambini in particolare. Un sentimento tuttavia mai disgiunto da serietà e autorevolezza. Sotto un profilo strettamente didattico, Felbiger raccomandava di comportarsi in base alle esigenze degli allievi, per cui l'insegnante era chiamato a distinguere i suoi alunni per età, sesso, condizione sociale (senza per questo mai trascurare i più poveri), differente capacità di apprendimento, carattere e comportamento. La principale peculiarità del metodo di Felbiger – che a sua volta ricalcava alcune applicazioni dall'educatore Johann Friedrich Hahn (1710-1789) basate sull'uso di cartellini – era riassumibile nella formula *Tabellar – und Litteral Methode*: si prevedeva cioè l'uso di tabelle con le iniziali delle parole oggetto della lezione. Scopo di Felbiger, inoltre, consisteva nell'elevare il rango sociale, la condizione finanziaria e la qualificazione professionale del corpo docente, oltre ad instaurare un rapporto amichevole tra insegnante e allievo.

Poiché l'obiettivo principale di una tale riforma era la centralizzazione della scuola e la sua relativa germanizzazione, ne derivava che i testi in uso erano previsti in lingua tedesca. Ciò significava che anche i manuali prescritti da Vienna, pur mantenendo il testo originale a fronte, necessitavano di traduzioni nelle diverse lingue dei popoli della monarchia asburgica: ceco, croato, polacco, rumeno, serbo, slovacco, sloveno (si veda Ptičar 1990: 231). Ciononostante, il governo austriaco non intendeva introdurre da subito il tedesco quale unica lingua d'insegnamento: l'istruzione elementare tra le minoranze dell'Impero si sarebbe svolta nella lingua madre e solo successivamente si poteva procedere nello studio della grammatica della lingua tedesca (Obižajeva 2008: 115).

Si è osservato che in ambito slavo-meridionale, in particolare tra croati e serbi, furono pubblicate, in stretta relazione con i decreti emessi dalla Corte di Vienna, cinque traduzioni delle seguenti opere di Felbiger: *Methodenbuch für die Lehrer den deutschen Schulen* (1775b), *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister*

(1776), *Anleitung zur deutschen Sprachlehre* (1777a) e *Anleitung zur Rechtschaffenheit* (1777b). Dal momento che l'introduzione dell'*Allgemeine Schulordnung* trovò resistenza in Ungheria a causa della sua natura prettamente germanica, nel 1777 fu elaborato un nuovo ordinamento scolastico appositamente studiato per Ungheria, Croazia e Slavonia. Oltre al Regolamento, un altro documento rilevante fu la *Ratio educationis totiusque rei litterariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas*, che dal 1774 contribuì notevolmente all'apertura di nuove scuole. Per la Croazia e l'Ungheria fu istituita una speciale commissione scientifica di cui fu membro il giurista croato Nikola Škrlec-Lomnički (1729-1799), dirigente scolastico per la Croazia e la Slavonia (Modrić-Blivajs 2007: 212). Anche in questo caso, per la formazione degli insegnanti veniva utilizzato il *Methodenbuch* di Felbiger, che risulta essere stato tradotto in croato a opera del maestro Josephus Mihaelis Herovich (si veda Lang 1899) con il titolo *Methodus*. Pur rimasto nelle forme di manoscritto, rappresenta il primo manuale di pedagogia in croato in uso presso i maestri fino al biennio 1848/1849 (Franković 1958: 69; Modrić-Blivajs 2007: 214).

A quanto pare il *Methodenbuch* fu tradotto anche per i serbi, per i quali già nel 1774 erano state approntate le *Regulae directivae für die Verbesserung des illyrischen und walachischen nicht-unirten Elementar-oder Trivial-Schulwesens in den K. K. Erbländern* (Ninković 2011: 9). La traduzione, o meglio, l'adattamento si doveva a Teodor Janković Mirijevski (1741-1814), direttore delle scuole serbe e rumene presenti nel Banato. Oggi però, diversamente dalla versione croata, sappiamo che il volume era stato pubblicato con il titolo di *Ručna knjiga (Metodika Felbigera)* a Vienna nel 1776. I libri di Felbiger presentavano il testo a fronte e per tale ragione alla riunione del sinodo di Karlovci del 19 giugno 1774, tenutasi presso i serbi, il commissario imperiale Andreas von Mat[t]hesen richiedeva che il libro di catechismo per le scuole serbe fosse tradotto "in die vulgäre oder Landessprache" (Kostić 1937: 254). Nello stesso anno fu quindi ordinato a Janković Mirijevski di tradurre "in die landesübliche Sprache" la cosiddetta "Metodika za učitelje", mentre con il decreto di Maria Teresa del 24 dicembre 1779 si prescrisse ai direttori delle scuole serbe di introdurre l'alfabeto latino. I serbi da parte loro fecero di tutto per difendere la tradizione della propria lingua e le figure più rappresentative della cultura dell'epoca parteciparono alla stesura di grammatiche secondo il modello di Felbiger: il direttore delle scuole serbe, Osijek Stefan Vujanovski, lo stesso Janković Mirijevski, l'interprete Sava Lazarević, il pedagogo e scrittore Avram Mrazović, l'erudito ed eclettico Zaharije Orfelin, lo storico Jovan Rajić e il censore di testi illirici Atanasije Dimitrijević Sekereš. In particolare nell'ottobre del 1787 Vujanovski, proprio grazie al conte Petar Ivan grof Sermage Susedgradski de Szomszedvar (1746-1804) di Zagabria, dirigente del settore dell'Istruzione in Croazia dal 1788 al 1795 e membro dell'Accademia Reale delle Scienze, sottopose all'approvazione del senato ungherese la pubblicazione della sua grammatica. Il senato la approvò a condizione che fosse stampata con il testo tedesco a fronte (Obižajeva 2008: 117). Lo stesso Janković Mirijevski, che aveva seguito il corso di Felbiger, notò alcune criticità nella "Metodika" di Felbiger circa l'insegnamento agli scolari serbi (soprattutto per quanto concerneva il sistema tabellare) e tentò di porvi rimedio, cosa che riscosse l'apprezzamento dei riformatori, vista la sua attiva partecipazione al progetto (Ninković 2011: 10).

Nel 1776 venne pubblicato il manuale per i maestri delle scuole comuni destinate agli illirici di fede ortodossa, *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister der illyrischen nicht unirten TrivialSchulen in den Kais. Königlich Erblanden*, con testo a fronte in serbo dal titolo *Ručnaja knjiga potrebna magistrom*. Traduttore, anche questa volta, fu Teodor Janković Mirijevski.

Alla cultura serba erano già noti, in quanto da tempo in circolazione, il manuale per una corretta lettura e scrittura *Priručnik za pravilno čitanje i pisanje* di Stefan Vujanovski (composto tra il 1779 e il 1785), il manuale di grammatica slava *Priručnik iz slovenske gramatike*, e anche di ortografia slava *Priručnik za slovensko pravilno čitanje i pisanje* di Avram Mrazović, il cui metalinguaggio subiva in realtà l'influsso della grammatica tedesca di Felbiger. La *ratio* alla base di queste prime grammatiche della lingua serba ne faceva cogliere l'inti-

ma natura: una traduzione con relativo adattamento dall'originale tedesco (Obižajeva 2008: 95-96).

Tra i croati, invece, la grammatica tedesca apparve nel 1779, con testo kajkavo a fronte: *Anleitung zur deutschen Sprachlehre zum Gebrauche der Nationalschulen in dem Königreiche Ungarn, und Kroatien / Napucheneye vu navuk nemskoga jezika za potrebuvarnye narodnih skol vugerzkoga, y horvatzkoga kraljevstva*. Si tratta di un manuale bilingue – con molta probabilità ne era autore lo stesso Felbiger (Keipert 1991: 28) – dove al testo tedesco, in caratteri gotici, disposto a sinistra, si affiancava a destra la versione in croato. Il primo capitolo prende in esame l'ortografia tedesca, mentre l'opera nel suo complesso risulta interessante oltre che dal punto di vista lessicografico anche per la storia della terminologia grammaticale croata (Ptičar 1990: 231). La sua presenza e l'importanza rivestita nella cultura croata vengono confermate dalle numerose edizioni successive: 1780, 1787, 1811, 1814, 1816, 1835 e 1840. Questa grammatica, in realtà, è anche la fonte del dizionario croato di lingua letteraria kajkava, *Rječnik hrvatskoga kajkavskoga književnog jezika* (1984)³. Nyomárkay István (1998: 283-284) ha analizzato l'influenza delle grammatiche tedesche su quelle mitteleuropee pubblicate alla fine del Settecento e ha tratto alcune conclusioni: il modello per imparare la lingua tedesca era la grammatica viennese *Verbesserte Anleitung zur deutschen Sprachlehre* (abbreviata in *Anleitung*), del 1780, suddivisa in cinque capitoli: 1. Die Rechtsprechung oder Rechtlesung; 2. Die Tonmessung; 3. Die Rechtschreibung; 4. Die Wortforschung oder Wortänderung; 5. Die Wortfügung. Nyomárkay ritiene che non bisogna ricercarvi particolari novità dal punto di vista scientifico perché le altre grammatiche seguivano semplicemente il modello viennese e una dimostrazione ne sono le croate, slovacche e slovene dell'epoca. In compenso, nel rapporto tra lingua madre e metalingua, Nyomárkay inserisce ovviamente la già citata grammatica, cioè la *Napuchenye*, tra i sussidi di studio per imparare una lingua straniera, come la *Grammatica germanica cum institutione emendata linguae germanicae in usum ditionum caes. regiarum [...] a Franc. Ant. Schlögel* (Posonii 1787), *A' német nyelvnék megtanulására való könnyűes helyes intézett a' magyar nemzeti iskoláknakszámára* (Budán 1781), *Új német grammatika, vagy: német szóra ta nító könyv, mellyet nagy részént néhai Gottsed lip-siai professornak könyveiből szedegetvén... nyomtattatott Kratzer János Ágoston* (Posonban 1787).

Tra gli slavi meridionali era diffusa anche un'altra pubblicazione: *Anleitung zur Rechtschaffenheit oder das für die in den Trivialschulen lernenden slavonisch-servische nicht unirte Jugend bestimmte Lesebuch / Rukovodstvo k čestnosti i pravosti* (1777, 1782, 1787, 1791, 1793, 1798, 1820). Pare inoltre che tale opera sia stata presa a modello per un libro russo, *O dolžnostijah čeloveka i graždanina* (San Pietroburgo, 1783), sempre nell'ottica di una *Sozialdisziplinierung*: “The Russian text was generally faithful to the German / Serbian edition. It contained sentiments which went back to Felbiger's general handbook for teachers, chiefly those of a religious instruction based on 'catechizing' the Gospels, and those devoted to freezing the divinely inspired social hierarchy” (Okenfuss 1995: 207).

Va precisato in questa sede che a Felbiger si deve il merito della divulgazione dell'opera di Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805), pedagogo in contatto con i “filantropinisti” di Dessau, che nel 1776 si propose il compito di educare e fornire un'istruzione adeguata alle classi rurali. In precedenza, nel 1772, era uscito il suo *Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute* (Berlino), poi intitolato *Unterricht für Lehrer in niederen Landschulen*. Il testo prendeva in esame la preparazione degli insegnanti e il loro trattamento economico, l'ordinamento scolastico, l'arredamento delle aule, l'insegnamento nei suoi risvolti più pragmatici, la didattica per meglio apprendere le nozioni, l'intuitività dei vari metodi etc. Il libro di lettura di von Rochow,

³ *Rječnik hrvatskoga kajkavskoga književnog jezika* è il primo progetto lessicografico che l'Accademia Jugoslava delle Scienze (JAZU), dopo il dizionario della lingua croata e serba, affidò all'Istituto per la Lingua Croata. Il dizionario è a cura di V. Barac-Grum, Z. Reizer, A. Šojat, V. Zečević, e dell'accademico Božidar Finka. L'idea di un dizionario della lingua letteraria kajkava risale agli anni '30 del secolo scorso, precisamente a seguito di una decisione del 2 aprile 1936, che in questo modo rimediava a una lacuna del dizionario dell'Accademia dato che in quest'opera non sono compresi termini kajkavi. Nel 1984 è uscito il primo volume. Redattore principale fino all'ottavo volume è stato Božidar Finka, cui si è aggiunto, dal nono, Radoslav Katičić.

destinato alle scuole rurali, fu completato nel 1776 e stampato nello stesso anno a Francoforte con il titolo *Kinderfreund. Ein Lesebuch für Landschulen*. Delle numerose edizioni e altrettante traduzioni che seguirono, una era finalizzata all'adozione in alcuni territori dell'Italia pre-unitaria, laddove cioè la riforma teresiana era stata parzialmente attuata. In Lombardia, ad esempio, furono istituite le prime scuole normali per iniziativa di padre Francesco Soave (1743-1806), che aveva tentato di adattare alle esigenze locali il metodo di Felbiger (Covato, Sorge 1994: 21); nel 1788 nacque a Milano la prima scuola pubblica per la preparazione dei maestri (detta *scuola di metodo*), mentre la scuola normale di Rovereto costituì un modello per l'organizzazione del settore educativo anche nella Lombardia austriaca. Primo direttore ne fu il sacerdote Giovanni Marchetti (1738-1806) che svolse funzioni di preside, insegnante e catechista. Marchetti ebbe un ruolo ufficiale molto rilevante: aveva tradotto in italiano il *Methodenbuch* ed esercitato la mansione di ispettore provinciale. La scuola normale doveva gestire anche i corsi di abilitazione destinati ai maestri, basati a loro volta sul *Methodenbuch* fornito dallo Stato. Ma il modello che doveva sostituire i libri religiosi e il catechismo era appunto il *Kinderfreund* di von Rochow, che in tal modo configurò un nuovo criterio didattico basato su brevi storie morali improntate però a un forte razionalismo. Ed è stato proprio questo il modello, grazie soprattutto alla mediazione di Felbiger, che raggiunse i territori italiani sotto l'amministrazione asburgica. Fu il *Kinderfreund* a influenzare Francesco Soave, esortandolo a pubblicare le sue *Novelle morali* (Milano, 1782), che fino al 1909 conobbero più di cento edizioni. Tutto ciò riconduce alla maggiore figura dell'Illuminismo nei Balcani, Dositej Obradović (1739/1742-1811) e al suo rapporto con i testi di Francesco Soave e dei filantropinisti, il che apre il campo a nuove prospettive di ricerca.

Bibliografia

Covato, C., Sorge, A. (a cura di) (1994). *L'istruzione normale dalla Legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici.

Dawson Beales, D. E. (1987). *Joseph II in the Shadow of Maria Theresa, 1741-1780*. Cambridge: Cambridge University Press.

Faulstich, K. (2008). *Konzepte des Hochdeutschen. Der Sprachnormierungsdiskurs im 18. Jahrhundert*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.

Felbiger, J. I. Von (1768). *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römischkatholischen bekannt gemachten Königl. General-Landschulreglement in den Trivialschulen der Städte, und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben*. Sagan: Verl. der kathol. Trivialschule.

Felbiger, J. I. Von (1771a). *Die Kunst Thürme oder andere Gebäude vor den schädlichen Wirkungen des Blitzes durch Ableitungen zu bewahren, angebracht an dem Thurm der Saganischen Stifts- und Pfarrkirche*. Breslau: Korn.

Felbiger, J. I. Von (1771b). *Vorschläge, wie Nordlichter zu beobachten*. Sagan: Johan Christoph Lauben.

Felbiger, J. I. Von (1772). *Kleine Schulschriften nebst einer ausführlichen Nachricht von den Umständen und den Erfolge der Verbesserung der Land und Trivialschulen in Schlesien und Glatz. In Der Gobhardtischen Buchhandlung*. Würzburg.

Felbiger, J. I. Von (1773). *Des Abts von Felbiger, Ehrenmitgliedes der Churbayerischen Akademie der Wissenschaften und schönen Künste, wie auch der Sächsischen ökonomischen Bienengesellschaft*. Sagan: Lauhe.

Felbiger, J. I. Von (1774). *Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. [ichen] Königl.[ichen] Erbländern*, gedruckt bey Johann Thomas Edlen von Tratterern. Wien.

Felbiger, J. I. Von (1775a). *Christliche Grundsätze und Lebensregeln zum Unterricht der Jugend*. Augsburg: Rieger.

Felbiger, J. I. Von (1775b). *Methodenbuch für die Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erblanden. Erster und zweyter Theil*. Wien: Verl.-Gewölbe der dt. Schulanst.

Felbiger, J. I. Von (1776). *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister, der illyrischen nicht unirten Trivial-Schulen in den Kais. Königlichen Erblanden [Kyrillisch-Deutsch]*. Wien: Joseph Kurzböck.

Felbiger, J. I. Von (1777a). *Anleitung zur deutschen Sprachlehre: zum Gebrauche der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Staaten*. Wien: Freiburg im Breisgau.

Felbiger, J. I. Von (1777b). *Anleitung zur Rechtschaffenheit oder das für die in den Trivialschulen lernenden slawonisch-servische nicht unirte Jugend bestimmte Lesebuch / Rukovodstvo k čestnosti i pravosti*. Wien: Kurzböck.

Felbiger, J. I. Von (1777c). *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich königlichen Staaten*. Wien: Kurzböck.

Felbiger, J. I. Von (1779). *Anleitung zur deutschen Sprachlehre zum Gebrauche der Nationalschulen in dem Königreiche Hungarn, und Kroatien / Napuchenevye vu navuk nemsokoga jezika za potrebuvanje narodnih skol vugerzkoga, y horvatzkoga kraljevstva*.

Felbiger, J. I. Von (1783). *Katholischer Katechismus*. Salzburg.

Felbiger, J. I. Von (1790a). *Kern der Geschichte des alten und neuen Testaments mit beigetzten kurzen Sittenlehren*. Köln am Rhein: Thomas Obendall.

Felbiger, J. I. Von (1790b). *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister der illyrischen nicht unirten Trivialschulen in den Kais. Königlichen Erblanden / Ručnaja knjiga potrebna magistrom Iliričeskih Neunitskih malih škola v Cesaro-Kraljevskih gosudarstvah*. Wien: Kurzböck.

Franković, D. (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Hans, N. (2001). *New Trends in Education in the Eighteenth Century*. London: Routledge.

Hoke, R., Reiter, I. (a cura di) (1993). *Quellensammlung zur Österreichischen und Deutschen Rechtsgeschichte*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Keipert, H. (1991). Die "Wiener Einleitung" in der slavischen Grammatikographie des ausgehenden 18. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Slavische Philologie*, 51 (1), 23-59.

Klingenstein, G. (1973). Van Swieten und die Zensur. In Lesky, E., e Wandruska, A. (a cura di), *Gerard Van Swieten und seine Zeit*, (93-106). Graz: Böhlau.

Kostić, M. (1937). Pokušaji Bečke vlade oko uvođenja narodnog jezika i pravopisa u srpske, hrvatske i slovenačke škole krajem 18. veka. *Prilozi za književnost, jezik i folklor*, XVII (2), 253-267.

Krömer, U. (1966). *Johann Ignaz von Felbiger – Leben und Werk*. Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Lang, M. (1899). Methodus Josephi Mihaelis Herovich: mali prilog historiji našeg školstva. *Napredak: časopis za učitelje, uzgajatelje i sve prijatelje mladeži*, 40 (47), 740-742.

Lesky, E., Wandruszka, A. (a cura di) (1973). *Gerard Van Swieten und seine Zeit*. Graz: Böhlau.

Modrić-Blivajs, D. (2007). Utjecaj školskog zakonodavstva na razvoj školstva u Bansknoj Hrvatskoj od 1774. do 1850. godine. *Povijesni prilozi*, 32, 209-221.

Müller, W. (1883). *Gerhard van Swieten. Biographischer Beitrag zur Geschichte der Aufklärung in*

Oesterreich. Wien: Wilhelm Braumüller.

Ninković, N. (2011). Reforma srpskog školstva u Habzburškoj monarhiji 1769-1777. *Istraživanja*, 22, 1-17.

Nyomarkay, I. (1998). Bečke gramatike i mađarska i slavenska gramatikografija u 18. i 19. stoljeću (Uvod i zadaci). *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 23-24 (1), Lipanj, 281-287.

Obižajeva, M. (2008). Ontologija prvih srpskih gramatika (crkveno)slovenskog jezika za Srbe. *Zbornik Matice srpske za slavistiku*, 74, 96-129.

Okenfuss, M. J. (1995). *The Rise and Fall of Latin Humanism in Early-Modern Russia: Pagan Authors, Ukrainians, and the Resiliency of Muscovy*. Leiden, New York, Köln: Brill.

Pederin, I. (2005). *Dalmacija i Hrvatska u vanjskoj politici Bečkoga dvora*. Zagreb: Matica hrvatska.

Philobiblius (1860). *History and Progress of Education, from the Earliest Times to the Present*. New York: A. S. Barnes & Burr.

Ptičar, A. (1990). Hrvatski pravopisni priručnici u drugoj polovici 18. Stoljeća. *Rasprave ZJ*, 16, 229-236.

Rječnik hrvatskoga kajkavskoga književnog jezika (1984). Zagreb: JAZU.

Schindling, A. (1999). *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650-1800*. München: Oldenbourg.

Sommer, L. (1967). *Die österreichischen Kameralisten in dogmengeschichtlicher Darstellung*. Aalen Scientia: Verlag.

Stanzel, J. (1976). *Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788). Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus*. Padenborn: Schöningh.

Van Horn Melton, J. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.

Von Rochow, F. E. (1776). *Kinderfreund. Ein Lesebuch für Landschulen*. Frankfurt.

Von Rochow, F. E. (1790). *Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute*. Berlin.

Southern Slavonic translations of the works of Johann Ignaz Felbiger

This paper deals with the presence of the textbooks of the Prussian educator Johan Ignaz Felbiger (1724-1788) among the southern Slavs, particularly among Croats and Serbs. These textbooks were written to support the reforms of Empress Maria Theresa of Austria and were intended for the preparation of teachers, who were considered state officials, and for school children throughout the Austrian monarchy. In particular, the present article deals with five volumes by Felbiger, that were translated into Croatian and Serbian: *Methodenbuch für die Lehrer den deutschen Schulen* (1775b), *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister* (1776), *Anleitung zur deutschen Sprachlehre* (1777a) and *Anleitung zur Rechtshsffenheit* (1777b). The Croatian translation of the *Methodenbuch* is the work of Josephus Mihaelis Herovich, while the Serbian versions of Felbiger manuals were actually adapted by Teodor Janković Mirijeovski.

Key words: Felbiger, textbooks, Southern Slavs.

L'ambiguità linguistica come campo creativo per un approccio interculturale nell'apprendimento di una lingua straniera

Sofia Mamidaki
Università di Roma "Tor Vergata"
mamidaki.sofia@gmail.com

Argiro Marouda
Università di Roma "Tor Vergata"
marouda.iro@hotmail.com¹

La lingua, in quanto portatrice di una ben precisa percezione della realtà concreta e dell'ambiente circostante, è diversa per ogni comunità linguistica e culturale. Ogni forma linguistica è espressione di un'attitudine mentale e ciò la rende un'istituzione sociale del presente che, tuttavia, comprende anche il passato; la sua particolarità, che emerge da una qualsivoglia analisi, l'accompagna nella sua evoluzione nel tempo e nello spazio e si tramanda di generazione in generazione. In questo modo, l'esperienza vissuta e la riflessione mentale, danno una carica particolare ai termini di ogni codice linguistico - chiaramente stabilito da chi lo utilizza - determinando un livello di palese ambiguità linguistica, comprovato dalla mancanza di corrispondenza dei termini tra le varie lingue: ci sono parole di alcuni codici linguistici che non appaiono in altri, altre che non hanno una corrispondente traduzione, o non si possono tradurre in maniera soddisfacente, come altre ancora che risultano comuni ma con un diverso significato. Per tale motivo, separare una lingua dal relativo substrato culturale, nella fase del suo apprendimento, lascia insoluto il campo della ambiguità linguistica e porta ad approcci unidimensionali che riconducono ad una realtà monolingua e monoculturale. Si ritiene che la ricerca nel campo della ambiguità linguistica sia senza alcun dubbio facilitata dall'approccio interculturale - adottato nell'insegnamento delle lingue straniere in questi ultimi anni - poiché presentare la lingua come un prodotto culturale significa trasformare la particolarità di ogni espressione linguistica in un campo fertile di contatto e di creativa interazione tra i popoli.

Parole chiave: ambiguità linguistica, approccio pluriculturale, apprendimento delle lingue straniere.

1. La lingua veicolo della civiltà e del sistema di valori di ogni comunità linguistica

La lingua come veicolo della civiltà e del sistema di valori di ogni comunità linguistica costituisce la premessa comune nelle scienze della sociolinguistica, il fatto che ogni forma linguistica sia veicolo di cultura, dato che l'assenza della lingua rende impossibile la coesistenza dei membri di una comunità linguistica² (Halliday 2007: 251-264). Addirittura Heidegger (come riferisce Laffont 2000: 7-8) afferma che la lingua è "la casa della nostra esistenza".

Lingua e pensiero coesistono, nascono contemporaneamente, si evolvono parallelamente e intera-

¹ Pur comune la progettazione del lavoro, Sofia Mamidaki ha curato le parti 2, 3.1, 3.2, 3.3.2, 3.4, 4, e Argiro Marouda le parti 1, 3, 3.3, 3.3.1.

² Per il concetto della *comunità linguistica* [speech community] si ricorre a Bloomfield (1933: 29), secondo il quale con tale termine si indica ogni gruppo di persone che utilizzano un identico sistema di comunicazione linguistico. Per la distinzione e la definizione dei confini di ogni comunità linguistica attraverso il riconoscimento delle caratteristiche comuni v. anche Breton (1976: 44), Kachru-Nelson (2009: 147).

giscono tra loro di continuo. La lingua incarna il pensiero fornendo vita e spinta alla cultura ed all'organizzazione sociale di ogni popolo. La ricerca, il dubbio e la contestazione si trasmutano in lingua dando origine all'evoluzione ed interazione globale (Sapir 1985a: 7 e segg., 1985b: 544 e segg.; Lyons 2002: 1 e segg.).

Inoltre, la lingua come istituzione sociale, può essere utilizzata quale strumento per controllare e orientare il pensiero, la percezione, le potenzialità cognitive ed il comportamento dei membri di una società linguistica. L'effetto dinamico della lingua sui suoi membri si nasconde nelle immagini che richiamano e si riflettono sulle parole, il più delle volte non determinate con precisione, diverse fra epoche e popoli. Le immagini hanno come obiettivo la memoria, determinano la sfera emotiva dell'individuo e lo rendono facilmente influenzabile (Le Bon 2010: 89-91). Secondo la teoria della *determinazione linguistica* e della *relatività linguistica* dei Sapir e Whorf, il rapporto fra lingua e concezione del mondo è indissolubile: la lingua è la condizione necessaria per lo sviluppo del pensiero e l'evoluzione cognitiva dei membri di una comunità linguistica, ed è proprio la lingua che può indirizzare il pensiero verso una determinata e desiderata percezione dei fatti; l'obiettivo è una ben determinata percezione del mondo e nessun'altra (Whorf 1940: 220-232; Wolff-Holmes 2011: 253).

Qualunque sia la teoria o l'approccio con cui viene presa in considerazione la funzione della lingua, appare sempre, come denominatore comune, il fatto che la conoscenza conquistata dall'uomo nell'ambito delle svariate condizioni della sua esistenza, il modo con cui percepisce il mondo circostante, la creazione di rapporti con i suoi simili, come anche con l'ambiente in cui vive, provengano tutti dall'esperienza. Infatti la "palpazione esperienziale" della realtà che deriva dai suddetti processi di interazione si verifica quando si comunica e il mezzo della comunicazione dell'esperienza è la lingua. È evidente che quest'ultima è l'elemento predominante che porta alla differenziazione di ogni popolo e automaticamente risulta essere il veicolo di una cultura e del relativo sistema di valori (Heder 1992: 150-159; Humboldt 2006: 98-108; Malinowski 2014: 23-24, 428-444; Γιανναράς 2011: 22-23).

2. La lingua come prodotto di consenso tra i membri di ogni comunità linguistica

La lingua, in quanto portatrice di una ben precisa percezione della realtà concreta e dell'ambiente circostante, è diversa per ogni comunità linguistica e culturale. Ogni forma linguistica è espressione di un'attitudine mentale e ciò la rende un'istituzione sociale del presente che tuttavia comprende anche il passato; la sua particolarità, che si riflette in ogni livello di analisi, l'accompagna nella sua evoluzione nel tempo e nello spazio e si tramanda di generazione in generazione. (De Saussure 1976: 106; Γιανναράς 2008: 165). Inoltre, come codice di comunicazione, è un prodotto spirituale umano "concordato e convenzionale" (Μπενάκης 2004: 156-162; De Saussure 1976: 39-40, 43-45, 150-151), un fenomeno evolutivo e conseguentemente un'istituzione sociale che ogni comunità linguistica crea e adotta, cercando di codificare idee e significati, raggiungendo la continua rappresentazione simbolica della realtà, dato che le assunzioni ontologiche non sono definitive (Benveniste 1966: 261).

La funzione simbolica della lingua (significante-significato) consiste nel rivelare tutte le esperienze personali comunicabili portando la cognizione umana in un procedimento incessante di passaggio dal teorico-convenzionale significante al vissuto-esperienziale significato³. La relazione fra significato e simbolo, infatti, non è costante e nemmeno statica, bensì viene definita dalle variabili dell'espressione, cioè dal tempo, dal luogo e dal contesto entro il quale diventa parola. La diversità dei suddetti parametri è possibile che conferisca una carica concettuale diversa ai singoli simboli-significanti. Per la comprensione del significante, per la decodificazione riuscita di un messaggio-frase-parola e, di conseguenza, per la comunicazione, per la creazione di rapporti e per l'esistenza della vita sociale, non è sufficiente la conoscenza del codice linguistico ma diventa

³ Per il collegamento fra pensiero, lingua e società si vedano Benveniste (1966: 26-27, 28), Τσολάκης (1998: 52), Φραγκουδάκη (1999: 15-16).

indispensabile la conoscenza del significato del simbolo-parola il quale varia da lingua a lingua (Beneviste 1966: 47-87, 1974: 215-229; Lyons 2002: 136-143 e 151-155; Halliday 1994: 22-43).

3. L'ambiguità linguistica come mezzo di evidenziazione della diversità culturale

L'esperienza vissuta e la riflessione mentale di ogni comunità linguistica, che danno una carica particolare ai termini del proprio codice linguistico e che determinano un livello di ambiguità linguistica, cioè la corrispondenza fra significante e significato, o fra elementi dell'espressione ed elementi del contenuto, non è strettamente biunivoca.

Tale condizione si può constatare nella mancanza di corrispondenza dei termini tra le varie lingue: ci sono infatti parole di alcuni codici linguistici che non appaiono in altri, altre che non hanno una corrispondente traduzione, o che non si possono tradurre in maniera soddisfacente, come pure altre che sono comuni ma hanno un diverso significato (Bach 1938: 17).

3.1 Mancanza di corrispondenza dei termini tra le lingue

Prendiamo come esempio la lingua degli Eschimesi, dove per descrivere i diversi concetti della parola *neve* esistono più di 30 significanti che la differenziano. In tal senso, si può comprendere sia la specificità con cui queste popolazioni percepiscono il fenomeno naturale sia la debolezza di trovare termini corrispondenti in diversi popoli che non sperimentano una tale realtà. Sarebbe molto difficile se non impossibile tradurre varietà di neve in greco, in italiano o in arabo. Analogamente, il linguaggio delle popolazioni che abitano le Filippine mette in evidenza la loro diversificazione nutrizionale poiché contiene più di 90 termini per definire le diverse varietà del *riso*. Similmente, in vari parti del pianeta, ci sono delle popolazioni le cui lingue non comprendono parole per determinare realtà come *giungla* e *montagna* perché non conoscono queste realtà (Lévi Strauss 1966: 138-139; Breton 1981: 32-33; Martin 1986: 418-423). Il carattere antropocentrico della civiltà greca che considera l'umanesimo come uno stile di vita, e non semplicemente come un'ideologia, dà vita alla parola *συνάνθρωπος* [synanthropos], composta dalla preposizione *συν* (syn="con, insieme a") e dal sostantivo *άνθρωπος* (anthropos="uomo"), che sta a indicare "il prossimo" e che ancora oggi rimane assente in qualsiasi altra lingua (Ahrweiler 1998: 21).

3.2 L'ambiguità linguistica di diverse lingue

Alcune volte lo stesso significante ha significati diversi e può creare dei malintesi. Tale fenomeno può riguardare lingue diverse o la stessa lingua, sia in rapporto alla sua diacronia sia alle varietà linguistiche che presenta a livello sincronico.

Nell'ambito di lingue diverse si rileva che:

- in Italia il *caffè* significa esclusivamente l'espresso mentre per esempio in Grecia o in altri Paesi si deve per forza specificare il tipo di caffè che si desidera avere (Δρακούλη 2012: 46);
- in francese, la parola *frappé* è un aggettivo che significa 'picchiato, ferito, glassato, folle', con tutte le possibili interpretazioni letterali e figurative, i.e. *une personne frappée d'un accident vasculaire cerebral* in italiano equivale a *una persona colpita da un episodio cerebrale vascolare*. Diversamente, la parola *frappé* indica un tipo di caffè freddo istantaneo con tanto ghiaccio bevuto solo dai greci (Mandeson 1972: 640; Μπαμπινιώτης 2010: 1558);

- la parola italiana *giallo*, in greco *κίτρινος (kìtrinos)*, indica in ambedue le lingue il color giallo; in italiano, però, quando si usa come aggettivo qualificativo con i sostantivi *letteratura* e *cinema*, indica i testi e i film di contenuto poliziesco, mentre nella lingua greca descrive ‘la stampa che tende alla disinformazione’ (Devoto-Oli 2013: 1221-1222; Δρακούλη 2012: 135);
- la parola *democrazia*, per i latini, designa la prevalenza dello Stato rispetto a qualsiasi altra iniziativa privata, mentre per gli anglossassoni la stessa parola ha un significato quasi contrario, indicando la tendenza al supporto dell’iniziativa individuale, lasciando allo Stato l’amministrazione di determinati settori come la Polizia, le Forze Militari, la Diplomazia (Le Bon 2010: 93).

3.3 L’ambiguità linguistica nell’ambito della stessa lingua a livello sincronico

All’interno dello stesso codice linguistico, la diversità di significati di alcune parole nascono dal processo della *risemantizzazione* di vari termini presi dalla lingua comune e adottati dai più svariati linguaggi speciali⁴. L’insieme dei significati di un’unica parola può essere abbastanza vasto a seconda del campo espressivo in cui la parola stessa viene usata (Miloni e Drakouli 2014: 6). Il fenomeno è presente in tutte le lingue di tutte le epoche e in tutte le parti del mondo. Qui ci limiteremo ad analizzare alcuni esempi - tra i tanti esistenti - tratti dalla lingua greca e da quella italiana, in quanto la prima costituisce la lingua materna di chi scrive e la seconda la lingua *target* dei propri studi.

3.3.1 Esempi in lingua italiana

Un esempio tratto dall’italiano (dalla lingua standard e dai suoi linguaggi speciali) è il significato della parola *pianta*.

- Nell’italiano comune significa: a) la superficie inferiore del piede; impronta, pedata; b) nome generico che indica qualsiasi vegetale fornito di organi specializzati;
- nel linguaggio architettonico significa la rappresentazione grafica delle strutture di un edificio in scala ridotta, sotto forma di proiezione ortogonale di una sezione orizzontale a un dato livello;
- nel linguaggio burocratico è lo stato di un dipendente all’interno di una struttura lavorativa relativamente al ruolo dell’impiegato stesso (Devoto 2013: 2061-2062; Miloni e Drakouli 2014: 7).

Un altro esempio caratteristico è costituito dal termine *elemento* che presenta alcune varianti nel significato:

- in biologia designa il mezzo, indispensabile alla loro vita, in cui vivono determinate categorie di animali;
- in chimica indica le strutture più semplici di cui sono formate le molecole più complesse, aventi tutte lo stesso numero atomico (tavola periodica degli elementi);
- in geografia fisica gli elementi climatici sono le grandezze fisiche mediante le quali viene descritto il clima di una regione;
- in matematica ha il significato generico di ente appartenente a un dato insieme;

⁴ Sul processo della *risemantizzazione* o *rideterminazione semantica* si vedano anche Martin (2000: 213 e segg.), Mamidaki (2014: 350), Pichiassi (2014: xvi).

- in economia significa ogni componente di un fondo complesso di beni posseduti;
- in linguistica designa qualsiasi parte di una frase o di una parola che attraverso l'analisi si può isolare dalle altre (Devoto 2013: 948-949; Drakouli e Pietrosanto 2014: 308-309).

3.3.2 Esempi in lingua greca

Seguono degli esempi tratti anche dalla lingua greca comune, il neogreco, e le sue varietà regionali:

- la parola *κοπέλι* (*kopèli*) che in greco moderno significa 'ragazzo, bambino', nel dialetto cretese indica il ragazzo maschio mentre nel dialetto della regione della Tessalia significa 'figlio illegittimo' (Ξανθινάκης 2001: 248; Μπαμπινιώτης 2010: 709; Μαμιδάκη et al. 2013: 274);
- la parola *παιδί* (*paidi*) nella lingua greca moderna significa "figlio" (indipendentemente dal suo sesso); lo stesso termine, però, nella Grecia settentrionale, designa solo il figlio maschio (Μπαμπινιώτης 2002: 1300-1301);
- la parola *βιόλα* (*viòla*) nel neogreco designa il nome di una pianta ma anche di uno strumento musicale; nel dialetto cretese, invece, significa "la lampada" (Ξανθινάκης 2001: 130, 2009: 157; Μπαμπινιώτης 2010: 266; Μαμιδάκη et al. 2013: 236).

3.4 L'ambiguità linguistica nell'ambito della stessa lingua a livello diacronico

L'ambiguità linguistica si rivela all'interno dello stesso codice linguistico in quanto si sottopone ai mutamenti di significato di certi vocaboli che, con il passar del tempo, conservano (più o meno simile) la loro forma morfologica ma, allo stesso tempo, acquistano un "carico" diverso per rendere in modo più appropriato cambiamenti socioculturali verificatisi nell'ambito della comunità linguistica che li adopera. Il mutamento linguistico è un procedimento che ha luogo in tutte le lingue naturali e riguarda termini ereditati da un loro passato più o meno remoto. Ognuna di queste parole che "viaggiano nel tempo" includono realtà socioculturali differenti che hanno incontrato nel loro cammino.

Un esempio caratteristico è costituito dal termine *πόλη* (gr. ant. *πόλις, pòlis*) che designa la 'città'. Nella percezione dei greci antichi *η πόλις* (*pòlis* = la città) era l'unica forma di esistenza e coesistenza all'interno della quale una società poteva funzionare, secondo la norma della funzione dell'universo, come unica realtà indistruttibile ed immortale, con "ordine", "armonia" e *κάλος* (*kàlos*=bellezza). Costituiva, cioè, uno sforzo continuo ed ininterrotto da parte dei cittadini al fine di passare dalla società a fini utilitaristici alla società che cercava *την αλήθεια*, 'la verità', ossia l'autenticità dei rapporti fondati sull'armonia, sull'ordine e sulla bellezza. Nella percezione dei greci moderni, *η πόλη* è un aggregato di costruzioni più o meno pianificato, sorto da un accentramento culturale, economico e amministrativo (Γιανναράς 2006: 48-50, 2015: 11-15; Devoto e Oli 2013: 569).

La parola *μιτάτο* (*mitàto*) nell'era bizantina costituiva il luogo in cui gli abitanti di Creta erano obbligati ad ospitare soldati bizantini, dipendenti statali o funzionari politici, durante il loro soggiorno sull'isola per la gestione di affari dell'Impero. Nell'era moderna, però, per *μιτάτο* (*mitàto*) si intende l'alloggio di montagna che i pastori abitano durante i mesi invernali e dove avevano luogo le loro attività di preparazione del formaggio (Καρατάσος et al. 2009: 7 e segg.; Μαμιδάκη et al. 2013: 235).

4. Conclusioni

Da quanto esposto, risulta evidente che separare una lingua del suo substrato culturale, lascia insoluto il campo della ambiguità linguistica e porta ad approcci unidimensionali che riconducono ad una realtà monolingvistica e monoculturale (Δενδρινού 2001: 246 e segg.; Scotti Jurić 2011: 11 e segg.). Il problema diviene ancora più scottante quando si ha a che fare con il processo dell'insegnamento-apprendimento di una lingua e in particolare se straniera e studiata nel Paese d'origine dell'apprendente allofono, lontano cioè dal Paese in cui tale lingua costituisce il principale codice di comunicazione⁵.

La ricerca nel campo dell'ambiguità linguistica è facilitata dall'approccio interculturale⁶ se adottato nella didattica delle lingue straniere. Ogni lingua, secondo il succitato approccio, si presenta come un valido strumento per mettere in evidenza la cultura di cui la lingua studiata è portatrice; si arriva così a una creativa interazione tra i popoli e le loro culture, in quanto l'apprendente viene guidato a conoscere non solo i vari livelli di analisi della lingua *target* bensì anche la sua realtà sociolinguistica, culturale e pragmatica (Pačelat e Štokovac 2011: 85-90).

Gli obiettivi didattici interculturali di un corso di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera si concentrano nel tentativo dell'apprendente di riconoscere gli stili di vita diversi (sia della cultura di partenza che di quella di arrivo) e di esporre, nella lingua oggetto di studio, se stesso e la propria cultura (Pizzi 2008: 1 e segg.; Σαπρίδου 2001: 258 e segg.).

Inoltre, la preparazione linguistica degli apprendenti di qualsiasi madrelingua (soprattutto se finalizzati a raggiungere livelli intermedi e avanzati di competenza), deve prevedere non solo lo studio della lingua comune ma anche delle relative lingue speciali in quanto parte integrante della realtà sociolinguistica e pragmatica. Gli apprendenti devono necessariamente essere in grado di comprendere e usare le lingue speciali (mostrare di saper interagire comunicativamente in discussioni su temi di natura tecnica o scientifica). Non va dimenticato che tra i linguaggi settoriali rientrano, oltre a quelli delle discipline altamente specializzate o attinenti professioni e mestieri, anche i linguaggi utilizzati in ambiti non strettamente specialistici, ma largamente diffusi nella vita quotidiana della nostra società, come sono i linguaggi della politica, dello sport, della cronaca rosa o nera, della pubblicità (Katerinov 2014: xix; Milioni e Drakouli 2014: 3-5).

Bibliografia

Ahrweiler, H. (1998). *Problems of Greek continuity*. Athens: National Bank Cultural Foundation & The Gennadius Library.

Bach, A. (1938). *Geschichte der deutschen Sprache*. Leipzig: Quelle und Meyer.

Balboni, P. E. (2000). LS e L2: non è solo una questione territoriale. *In.it.*, 7 (3, 2).

Beneviste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, vol. I*. Paris: Gallimard.

Beneviste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale, vol. II*. Paris: Gallimard.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.

5 Sulle difficoltà oggettive presenti nel processo dell'insegnamento-apprendimento di una LS nel Paese di origine si vedano Balboni (2000: 2), Milioni-Bertinelli e Drakouli (2012: 306), Drakouli e Mamidaki (2013: 178-179).

6 L'approccio interculturale all'educazione mira, attraverso la conoscenza, il riconoscimento e la comprensione delle diversità dei popoli, culture e religioni, a gettare le basi per un cambiamento radicale nel modo di pensare, nell'atteggiamento e nell'azione che favorisce la vicinanza, l'uguaglianza, la giustizia e la solidarietà tra i popoli (Cabezudo et al. 2012; Susi 1999).

- Breton, R. (1976). *Géographie des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Breton, R. (1981). *Les Ethnies*, Paris: Presses Universitaires de France. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvallho da Silva, M., Demetriadou-Sattel, V., Halbartschlager, F., Mihai, G. P. (2012). *Global Education Guidelines, linee guida per l'educazione interculturale*. Lisbona: Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa.
- De Saussure, F. (1976). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Devoto, G., Oli, G. C. (2013). *Il Devoto-Oli Vocabolario della lingua Italiana*. Milano: Le Monnier.
- Drakouli, A., Mamidaki, S. (2013). La prima applicazione dei programmi dei canali della tv satellitare nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come LS presso la scuola secondaria statale greca: resoconto, considerazioni, riflessioni. In Pîrvu, E. (a cura di), *Discorso, identità e cultura nella lingua e nella letteratura italiana*, (178-199). Atti del Convegno Internazionale di Studi. Craiova 21-22 settembre 2012. Craiova: Editura Universitaria.
- Drakouli, A., Milioni, G. (2014). Introduzione. In Milioni, G., e Drakouli, A., *Lingue speciali e settoriali in italiano, Istruzioni per l'uso*, (xxi-xxviii). Atene: Disigma Publications.
- Drakouli, A., Pietrosanto, C. (2014). Soluzioni degli esercizi e delle attività proposti. In Milioni, G., e Drakouli, A., *Lingue speciali e settoriali in italiano, Istruzioni per l'uso*, (307-333). Atene: Disigma Publications.
- Halliday, M. (2007). An interpretation of the functional relationship between language and social structure. *Language and Society, The Collected Works of M.A.K. Halliday*, 10, 251-264. London, New York: Continuum.
- Halliday, M. (1994). Language as Social Seniotic. In Maybin, J., e Hymes, D. H., *Toward Ethnographies of Communication, Maybin J. Language and literacy in social practice*, (23-43). Clevedon: Open University Press.
- Heder, G. (1992). *Selected Early Works, 1764-1767. Addresses, Essays, and Drafts: Fragments on Recent German Literature*. Pennsylvania: The Pennsylvania State Press.
- Humboldt, W. (2006). The Nature and Confirmation of Language. In Mueller-Vollmer, *The Hermeneutics Reader*, (98-108). Great Britain: Blackwell.
- Kachru, B. N. (2009), Παγκόσμια Αγγλικά. In McCay, S. L.-H., Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας, (129-178). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Katerinov, K. (2014). Presentazione. In Milioni, G., Drakouli, A. *Lingue speciali e settoriali in italiano, Istruzioni per l'uso*, (xix-xx). Atene: Disigma Publications.
- Lafont, C. (2000). *Heidegger, Language and World-Disclosure*. Cambridge: University Press.
- Lalli Pačelat, I., Štokovac, T., (2011). La competenza interculturale degli studenti di lingua e cultura italiana: il ruolo del contesto di Appartenenza. In Scotti Jurić, R., e Štokovac, T. (a cura di), *Studi Interculturali. Interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio Istroquarnerino*, (81-108). Pola: Università "Juraj Dobrila" di Pola.
- Le Bon, G. (2010). *Η ψυχολογία των μαζών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτρος.
- Levi Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. Chicago, London: The University of Chicago Prew-Weindefeld and Nicolson.

- Lyons, J. (2002). *Language and Linguistics an Introduction*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Malinowski, B. (2014). *Argonauts of the Western Pacific*. London, New York: Routledge.
- Mamidaki, S. (2014). Glossario. In Milioni, G., e Drakouli, A., *Lingue speciali e settoriali in italiano, Istruzioni per l'uso*, (339-352). Atene: Disigma Publications.
- Manderson, A. (1972). *Τέλειο ΓαλλοΕλληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Διαγόρας.
- Martin, J. (2000). Ο γραμματισμός στην επιστήμη: μαθαίνοντας να χειριζόμαστε το κείμενο ως τεχνολογία. In Halliday, M. M., *Η γλώσσας Επιστήμης*, (213-266). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Milioni-Bertinelli G., Drakouli, A. (2012). Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia. In *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, vol. ΜΓ' (2011-2012), 281-314.
- Milioni, G., Drakouli, A. (2014). *Lingue speciali e settoriali in italiano, Istruzioni per l'uso*. Atene: Disigma Publications.
- Pichiassi, M. (2014). Prefazione Trattati caratteristici dei linguaggi settoriali. In Milioni, G., e Drakouli, A., *Lingue speciali e settoriali in italiano, Istruzioni per l'uso*, (xv-xviii). Atene: Disigma Publications.
- Pizzi, F. (2008). La pedagogia interculturale in italia: questioni epistemologiche. *Professorado, revista de curriculum y formacion de professorado*, 1-12.
- Sapir, E. (1985a). *Selected Writings in Language, Culture and Personality*. California: University of California Press.
- Sapir, E. (1985b). The Unconscious patterning of Behavior in Society. In Sapir, E., *Selected Writings in Language, Culture and Personality*, (544-576). California: University of California Press.
- Scotti Jurić, R. (2011). Introduzione. In Scotti Jurić, R., e Štokovac, T. (a cura di), *Studi Interculturali. Interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio Istroquarnerino*, (11-14). Pola: Università "Juraj Dobrila" di Pola.
- Susi, F. (1999). *Come si e stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- Whorf, B. (1940). Linguistic as an exact science. In Carroll, J. (a cura di), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, (220-232). Cambridge-Massachusetts: Massachusetts Institute of Tecnology Press.
- Wolff, P. H. (2011). Linguistic relativity. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2, 253-265.
- Γιανναράς, Χ. (2006). *Η απανθρωπία του δικαιώματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.
- Γιανναράς, Χ. (2008). *Έπαινος ψήφου τιμωρητικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιανός.
- Γιανναράς, Χ. (2011). *Έξι Φιλοσοφικές Ζωγραφιές*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Γιανναράς, Χ. (2015, Ιούνιος). Η Ελληνικότητα ή η κατά λόγον, κατά αρμονία, κατά κοσμιότητα Σχέσις. *Σπείρα*, 10-15.
- Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. In Χριστίδης, Α.-Φ., *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (245-252). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δρακούλη, Α. (2012). *Le prime lezioni in italiano*. Ηράκλειο: Εκδόσεις Ίτανος.

Καρατάσος, Ν. Κ.-Δ.-Π.-Χ. (2009). *Επίσκεψη στι σπίτι του βοσκου, ακολουθώντας το μονοπάτι του Αγίου Υακίνθου*. Ανάγεια: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αναγείων.

Μαμιδάκη, Σ., Δρακούλη, Α., Ζωγραφιστού-Βλαχάκη, Κ., Περογιαννάκη, Α., Χουρδάκη, Α. (2013). Γλωσσάριο ιταλικών δάνειων λέξεων της Κρητικής Διαλέκτου. In Δρακούλη, Α., Μαμιδάκη, Σ., Ζωγραφιστού-Βλαχάκη, Κ. (a cura di), *Συνάντηση δύο πολιτισμών*, (217-426). Ηράκλειο Κρήτης: Εκδόσεις Δοκιμάκης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπενάκης, Λ. (2004). *Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία*, Αθήνα: Παρουσία.

Ξανθινάκης, Α. (2001). *Λεξικό Ερμηνευτικό και Ετυμολογικό του δυτικοκρητικού γλωσσικού ιδιώματος*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Σαπιδίδου, Α. (2001). Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. In Α.-Φ. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (258-263). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Τσολάκης, Χ. (1998). Γλώσσα και Σκέψη. In ΑΑ. VV., *Τα Δικαιώματα των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης- Πρακτικά Ημερίδας με πρωτοβουλία της Ε. Α. Λαμπράκη, (Βρυξέλες, 11 Σεπτεμβρίου 1997)*, (52-68). Βρυξέλλες-Αθήνα: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1999). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

The linguistic ambiguity as a creative field for a multicultural approach in learning a foreign language

The language, as a vehicle of conceptual thinking and perceiving things as well as the world in general, is unique to each language community and culture. The mental attitude expressed by each linguistic form, renders it a social institution of the present that integrates the past; the specificity of -reflected at all levels of analysis- accompanies its course through time and space and is inherited from generation to generation. Thus, the experiential and conceptual load of words in each language, defined by its users, specify a field of language ambiguity that is revealed in the mismatch of words between languages: words that exist in some languages are absent in others, words of one linguistic code can not be translated or explained satisfactorily in others or words that are common in different languages may have slightly or significantly different meanings. Therefore, cutting of the standard language from its cultural foundation in the foreign language learning process, leaves the linguistic ambiguity an unexplored territory as well as leads to a one-dimensional approaches of monolingual and monocultural ethos. Exploring the scope of linguistic ambiguity is being facilitated by the intercultural approach, recently adopted in the process of foreign languages teaching and learning. Promoting every language as a cultural product converts its specific character into a fertile contact field and creative interaction between peoples.

Key words: linguistic ambiguity, intercultural approach, teaching foreign languages.

I tratti culturali nella traduzione delle espressioni idiomatiche in italiano e in greco

Georgia Milioni

Università Nazionale e Capodistriaca di Atene

gmilioni@ill.uoa.gr

L'articolo si propone di analizzare gli aspetti contrastivi nei modi di dire o espressioni idiomatiche italiane e greche soprattutto in rapporto alla loro traduzione da una lingua all'altra. Obiettivo di questa analisi è mettere in evidenza quelle che sono le principali problematiche associate alla traduzione delle unità fraseologiche e evidenziare quanto sia importante ai fini della comprensione delle espressioni idiomatiche la conoscenza dei tratti culturali ed etimologici delle due lingue.

Parole chiave: espressioni idiomatiche, traduzione, strategie, aspetti contrastivi (greco/italiano), tratti culturali.

“Non esiste una lingua che non sia immersa nel proprio contesto culturale e non esiste una cultura che non abbia al suo centro la lingua”.

Edward Sapir

Nelle interazioni quotidiane si utilizzano molto spesso espressioni idiomatiche (o modi di dire), collocazioni, co-occorrenze, forme routinizzate e cristallizzate, che possiedono un grado di idiomaticità più o meno marcato. Esse costituiscono una componente rilevante del corpus lessicale di una lingua a disposizione del parlante e per tale motivo sono viste come una risorsa linguistica che vivacizza il discorso e lo arricchisce di sfumature sebbene se ne ignori il loro significato più profondo o la loro origine. *Le espressioni idiomatiche o modi di dire* sono brevi sequenze fisse di parole dotate di un significato specifico, figurato, non riconducibile, per lo più, alla somma dei significati delle parole che le compongono. Per De Mauro la frase idiomatica è una locuzione sintatticamente e lessicalmente cristallizzata, tipica di una lingua o di un dialetto, il cui significato non è ricavabile dai significati propri dei singoli costituenti (De Mauro 2003/2005). Secondo Casadei le espressioni idiomatiche sono: “Le espressioni convenzionali di una lingua caratterizzate dall’abbinare un significato fisso a un significato non compositivo (cioè che, a differenza del significato letterale o compositivo, non è ricavabile dai significati dei componenti dell’espressione)” (Casadei 1995a: 335). “Un’espressione idiomatica è un insieme o una configurazione formata da una o più parole e dotata di una interpretazione semantica convenzionale che può essere, a diversi gradi, derivata composizionalmente dalla interpretazione delle parti che la compongono. Può essere totalmente inerte così come si può ammettere che le sue parti siano sintatticamente e semanticamente flessibili” (Cacciari 1989: 423).

Espressioni come *vuotare il sacco*, *essere al verde*, *essere in gamba*, *prendere un abbaglio*, *tirare le cuoia* non significherebbero nulla se interpretate nel loro senso letterale, considerate invece in blocco rimandano a un significato traslato, che è il risultato per lo più di procedimenti metaforici (come, ad esempio, quello

della similitudine: *vuotare il sacco* → «rendere evidente ciò che contiene» → «svelare»; Jezek 2005: 183) ed è condiviso dall'intera comunità linguistica.

I modi di dire sono frequentemente metafore o immagini tratte dalle esperienze di vita. La metafora è lo strumento principe per traslare gli oggetti dal mondo concreto a quello psichico, rapportandosi a un nuovo referente comprensibile ai parlanti. La metafora permette di accedere a gran parte del sistema concettuale proprio di una cultura, rivelando peraltro, che tale sistema è imperniato sull'esperienza del mondo. Dire che una persona “è *uno straccio*” significa prendere l'immagine trasandata e consunta dell'oggetto “straccio” e trasferirla alla persona per indicare una situazione di stanchezza e trascuratezza. Tecnicamente, quindi, la metafora si serve di immagini del mondo fisico che vengono convogliate negli schemi mentali e in essi reinterpretati; per questo rientra nella categoria del parlare figurato, dove i significati sono espressi con figure, immagini e simboli.

Il potere comunicativo della metafora è tanto maggiore quanto più i termini di cui è composta sono lontani nel campo semantico. Alcune immagini metaforiche sono così presenti nel parlare quotidiano da perdere la vivacità originaria ed essere percepite come normali parole complesse e non come creazioni dell'immaginazione.

Da questa capacità innata di traslare significati e dalla presenza nella lingua di immagini metaforiche già consolidate deriva questo artificio linguistico che è l'espressione idiomatica. Così dire “*essere l'ultima ruota del carro*” in un'epoca in cui ci si sposta con automobili, aerei significa recuperare una metafora antica risalente a un mondo in cui ci si spostava per mezzo di carri trainati da buoi e non con le veloci automobili di oggi. Dai mezzi di trasporto odierni deriva invece un'altra espressione figurata, “*essere la ruota di scorta*” con cui si indica “la persona o l'elemento cui ricorrere in caso di necessità o bisogno”.

Esiste una relazione fra “significato letterale e significato idiomatico, e dunque è possibile spiegare perché un'espressione ha un significato idiomatico, riconducendola a una struttura metaforica generale che dà senso all'associazione tra quell'espressione e il suo significato convenzionale”. Questa regolarità, tuttavia, non significa che tutti i modi di dire siano descrivibili attraverso metafore generali; una spiegazione locale è talvolta l'unica possibile per alcuni modi di dire di origine storica, letteraria, geografica, mitologica ecc.

1. Tradurre le espressioni idiomatiche

La traduzione, come attività linguistica, riguarda più propriamente la semiotica, disciplina che studia il sistema di segni o strutture e le sue funzioni. Il processo traduttivo non riguarda semplicemente il “trasferimento” del significato contenuto in una serie di segni, in un'altra serie di segni di una lingua diversa, ma riguarda anche alcuni criteri di natura extralinguistica.

Non solo è complesso e difficile imparare le espressioni idiomatiche, ma anche e soprattutto tradurle. Esse sono fortemente radicate nella cultura¹ di ogni comunità linguistica e vengono utilizzate con frequenza nel linguaggio parlato e altresì scritto, generando in tal modo notevoli difficoltà sia quando si impara una lingua straniera sia durante il processo di traduzione.

1.1 Aspetti problematici della traduzione delle espressioni idiomatiche

¹ A proposito del rapporto tra le espressioni idiomatiche e la cultura, Casadei afferma che “l'idiomatico è ciò con cui una lingua articola e dà forma alla propria visione del mondo, ne esprime il disegno, la forma interna, lo spirito o il genio che la fa diversa da altre. È il ponte visibile tra strutture linguistiche e strutture cognitive, tra il linguaggio e la mentalità o il carattere dei parlanti” (Casadei 1996: 28).

Prima di analizzare le problematiche connesse alla traduzione delle espressioni idiomatiche, occorre sottolineare la loro marcata specificità culturale: fanno parte del patrimonio delle tradizioni radicate nella storia di ogni singola comunità linguistica e riconoscerle non è un compito facile per chi appartiene ad un'altra cultura.

Le difficoltà maggiori che si possono incontrare nella traduzione delle locuzioni idiomatiche riguardano due aspetti principali:

- la capacità di riconoscere e interpretare correttamente tali espressioni;
- la capacità di rendere nella lingua di arrivo i vari aspetti di significato che esse esprimono.

Una volta che l'espressione idiomatica è stata individuata nel testo della lingua di partenza ed interpretata correttamente, rimane il problema di come renderla nella lingua di arrivo. Possono sorgere delle difficoltà perché, ad esempio, potrebbe non esistere un'espressione idiomatica equivalente nella lingua di arrivo proprio perché ogni lingua ha un proprio modo di concettualizzare che è diverso da quello di altre lingue. Ciò che in una lingua può essere trasmesso con un termine specifico, in un'altra potrebbe essere espresso con una locuzione idiomatica.

Di fronte alle espressioni idiomatiche, il traduttore è spesso chiamato a svolgere un approfondito lavoro di interpretazione e successivamente di riformulazione del contenuto nella lingua e cultura di arrivo, deve cercare di riprodurle nel modo più chiaro possibile mantenendo lo stesso impatto e la stessa efficacia che esse posseggono nella lingua e cultura di partenza.

Le espressioni idiomatiche conferiscono forza al testo che le contiene, da ciò deriva che le diverse scelte traduttive dovrebbero mantenere sì la forza figurativa del testo di partenza ma anche evitare l'impoverimento che una traduzione poco attenta potrebbe arrecare all'originale.

I teorici della traduzione sono tutti d'accordo nell'affermare l'estrema complessità di tradurre letteralmente le locuzioni idiomatiche in quanto il loro senso raramente deriva dalla traduzione delle singole parti che le compongono. A questo proposito Rosetta afferma "Our approach to the idiom problem is to treat idioms as non-compositional, i.e. the meaning of an idiom is not derived compositionally from its parts" (Rosetta 1994: 309).

Un'interpretazione letterale porterebbe condurre:

- ad un controsenso: es.: mettere l'asino a cavallo;
- ad un nonsenso: es.: stare in un ventre di vacca;
- ad un paradosso: es.: insegnare ai gatti ad arrampicarsi.

Tali espressioni, in quanto proprie di una determinata cultura, sono anche elementi caratterizzanti di una data lingua, perciò una traduzione corretta non deve rendere necessariamente una locuzione idiomatica con un'altra locuzione idiomatica della lingua d'arrivo, proprio perché viste le differenze tra i sistemi linguistici e culturali di partenza e di arrivo, come sostiene Newmark, non esiste nella lingua di arrivo un'espressione

idiomatica perfettamente equivalente.²

Tradurre non significa solo prestare attenzione agli aspetti linguistici. Ci sono anche elementi extralinguistici, culturali, storici e di costume, dei quali bisogna tener conto. Il traduttore non solo deve essere un buon linguista, sapere cioè tutto della lingua dalla quale traduce, ma deve anche conoscere tutto sul popolo che parla quella determinata lingua.

Questo compito mette a dura prova le capacità del traduttore il quale deve avere una conoscenza approfondita delle due lingue coinvolte nel processo di traduzione, in modo da poter cercare nella lingua di arrivo le corrispondenze delle espressioni idiomatiche presenti nel testo originale di partenza. Non è raro, infine, il caso che questo lavoro risulti vano poiché l'equivalente idiomatico potrebbe anche non esistere. Quindi è necessario vagliare tutte le possibili opzioni per tradurre una espressione idiomatica.

1.2 Le strategie di traduzione delle espressioni idiomatiche

Purtroppo, fino agli anni Ottanta, è stata riservata poca attenzione alla traduzione delle locuzioni idiomatiche. I linguisti che hanno trattato l'argomento fornendo delle metodiche di traduzione sono stati Eckhard Roos nel 1981, Bo Svensén nel 1987 e Mona Baker nel 1992. Dalla sintesi delle loro teorie si possono elaborare delle strategie di traduzione delle forme idiomatiche (Gottlieb 1997: 319-320):

- Congruenza: l'espressione della lingua di partenza è resa con una identica nella lingua di arrivo: ad esempio l'espressione italiana "*Avere un asso nella manica*" ha un corrispondente perfetto nell'espressione greca "*έχει άσσο στο μανίκι*".
- Equivalenza: l'espressione idiomatica della lingua di partenza è resa con una simile nella lingua di arrivo: ad esempio l'espressione italiana "*Gettar acqua sul fuoco*" per indicare l'azione di chi vuol calmare gli animi agitati di litiganti può essere resa in greco con l'espressione equivalente "*βάζει νερό στο κρασί του*", che letteralmente significa "mettere un po' d'acqua nel suo vino".
- Corrispondenza: l'espressione idiomatica della lingua di partenza è resa con una differente nella lingua di arrivo.
- Riduzione: l'espressione idiomatica della lingua di partenza è resa letteralmente da una sola parola nella lingua di arrivo.
- Parafrasi: l'espressione idiomatica della lingua di partenza è resa con un'espressione letterale nella lingua di arrivo.
- Espansione: l'espressione idiomatica della lingua di partenza è resa con una circonlocuzione letterale nella lingua di arrivo.
- Omissione: l'espressione idiomatica della lingua di partenza non è resa nella lingua di arrivo.
- Compensazione: l'espressione non idiomatica della lingua di partenza è resa da una espressione idiomatica nella lingua di arrivo.

Le strategie sopraelencate sono collegate alle quattro principali metodologie traduttive: aderenza, tra-

2 "Idioms [...] cannot be translated literally, whether they are up to date, passing or obsolete, unless they have a perfect literal equivalent in the TL" (Newmark 1998: 73). "The standard advice 'translate an idiom with another idiom' is all right if one exists which is current; more often, one has to reduce it to (colloquial) sense, since by definition, an idiom is peculiar to one language" (Newmark 1998: 105).

duzione metaforica, omissione e resa idiomatica. La prima si riferisce alle prime tre strategie e consiste nella traduzione metaforica dell'idioma; la seconda include le successive tre strategie e consiste nella traduzione letterale dell'idioma; la terza consiste nell'eliminazione dell'espressione idiomatica e infine l'ultima consiste nel rendere metaforicamente un'espressione non idiomatica.

Il traduttore, spinto dal contesto o da necessità linguistiche e culturali, è dunque spesso chiamato a riformulare la frase idiomatica, parafrasandola o sostituendola con un'altra espressione idiomatica o con un termine letterale equivalente.

Le espressioni idiomatiche vengono tradotte non riproducendo la forma esatta ma cercando di trasmettere al lettore della lingua di arrivo lo stesso concetto espresso nel testo originale. Per far ciò, spesso, è necessario mettere da parte la traduzione letterale, che potrebbe condurre ad enunciati corretti sul piano grammaticale, tuttavia totalmente privi di senso, e cercare di individuare nella lingua di arrivo un'espressione che corrisponda il più possibile a quella della lingua di partenza sia da un punto di vista formale, sia soprattutto a livello semantico e pragmatico.

2. Modi di dire italiani e greci

Nel caso della traduzione dei modi di dire italiani in greco e viceversa, i problemi in apparenza appaiono più semplici, vista la vicinanza storica e culturale tra le due lingue. Non dimentichiamo come molte espressioni italiane affondino le loro origini proprio nella cultura greca antica, ad es. *il tallone di Achille*, *essere il cavallo di Troia*, ecc., così come per numerosi modi di dire è la Grecia ad essere debitrice alla cultura italiana. Ecco dunque perché per un gran numero di espressioni italiane esistono in greco equivalenti perfettamente uguali mentre per altre invece esistono espressioni con lo stesso significato ma forma diversa.

A titolo esemplificativo si propongono qui di seguito alcune espressioni idiomatiche italiane, con un equivalente in greco, di cui si evidenziano altresì il significato e l'origine. Si tratta di locuzioni che rimandano ad eventi, fatti o personaggi storici, e lo scopo è di sottolinearne la stretta connessione con la cultura di un Paese.

La prima è: *sapere dove il diavolo tiene la coda*. Tale espressione è equivalente alla greca “είναι διαβόλου κάλτσά” (‘è la calza del diavolo’). Questa espressione significa essere molto furbi, capire immediatamente dove sta l'inganno. In altre parole l'espressione greca pur apparendo diversa nella forma rispetto a quella italiana ne esprime lo stesso senso. In questo caso nella traduzione si fa riferimento al principio di equivalenza sopra illustrato. L'origine di questa locuzione è di estrazione popolare e fa parte del bagaglio di miti e leggende. Una volta si credeva che il diavolo venisse tra i mortali per indurli in tentazione, o prenderne l'anima, e per passare inosservato si travestiva nei modi più disparati. Ora, mentre le corna si potevano facilmente mascherare sotto un grosso cappello e le zampe caprine erano occultate da una lunga veste, la coda rappresentava un problema anche per quell'astutissimo essere. Però qualcuno ancora più astuto del diavolo riusciva ugualmente a vedere, o meglio, a intuire, che sotto la veste c'era una coda, e quindi capiva chi aveva di fronte a non si lasciava ingannare. L'equivalente espressione greca è anch'essa di origine medievale, di un periodo in cui il popolo credeva ciecamente al diavolo e la magia era tenuta in grande considerazione. Secondo certe credenze vari miti, riti e avvenimenti erano dovuti a cause oscure e magiche provocate da potenze negative dell'aldilà. Quando veniva al mondo un bambino la famiglia chiamava un mago per allontanare dal neonato ogni male e togliere ogni tendenza alla malvagità insita in ogni essere umano. Il mago per operare tale magia si serviva di una calza nera lavorata con presunti peli di satana. Mentre il mago pronunciava alcune formule incomprensibili, riprese dalla vecchia Bibbia di Salomone, i piedini del neonato venivano infilati nella calza. Ciò avrebbe reso il bambino forte, intelligente, furbo e lo avrebbe protetto da ogni avversità. Da allora, quando si incontra qualcuno molto

intelligente e furbo, si usa dire che è la calza del diavolo.

Un'altra espressione italiana, che vede ancora il diavolo come protagonista, è: *parli del diavolo e spuntano le corna*. Questa può essere resa in greco con un modo di dire diverso per forma ma dal significato globale simile: “κατά φωνή και ο γάιδαρος” (‘*ecco che compare l’asino*’). Un tale modo di dire si utilizza quando delle persone stanno parlando di qualcuno e proprio in quel momento questi arriva, e siccome quest’ultimo si rende conto di essere l’oggetto della conversazione è abitudine usare tale espressione per segnalare che si sta giusto parlando di lui.³ Nella locuzione greca, invece, viene evocato l’asino. L’espressione richiama l’usanza in base alla quale nell’antichità prima di un conflitto o di una guerra il tagliare di un asino indicava per chi lo sentiva, il segno della vittoria annunciata dagli dei. Era cioè considerato come un segno di buon augurio. Questa credenza trae origine da un episodio accaduto al generale Fokionos mentre si preparava a difendersi dall’assalto dei Macedoni di Filippo. Non avendo un gran numero di soldati pensava di dover chiedere una tregua per aspettare l’arrivo di eventuali rinforzi da parte degli Ateniesi. Ma prima che potesse agire in tal senso si udì chiaramente e fortemente nell’accampamento il tagliare di un asino. Fokionos allora, gridò: “ecco la voce dell’asino, gli dei sono con noi; andiamo e vinciamo”. La lotta si concluse effettivamente con la vittoria sui Macedoni. Da allora è rimasto il detto “*ecco che compare l’asino*” per indicare che accade quanto ci aspettavamo.

Come molte unità lessicali, anche i modi di dire sono polisemici, vale a dire più modi di dire hanno lo stesso significato. È il caso, ad esempio, di espressioni come: *tenere sulla corda*, *stare (o tenere) sulle spine*, *stare sui carboni ardenti*. Queste espressioni si usano per esprimere che si vuol dire tenere qualcuno nell’incertezza o nel dubbio, come quando lo si lascia rodere in attesa di una risposta o di una decisione senza darle né toglierle speranze, senza farle capire quale sarà la situazione futura. Tutte queste frasi hanno origine negli antichi processi quando, per estorcere una confessione, si ricorreva a sistemi di tortura crudeli e violenti, come l’uso della corda,⁴ il ricorso alle spine o al fuoco, per costringere qualcuno a confessare. Anche il greco ha espressioni equivalenti a quelle italiane: “κάθεται στα αγκάθια” (‘*stare sulle spine*’) e “κάθεται σε αναμμένα κάρβουνα” (‘*stare sui carboni ardenti*’). La prima espressione viene fatta risalire al tempo della conquista di Costantinopoli da parte dei Crociati capeggiati da Goffredo II di Villeharduin (1204).⁵ I due modi di dire, l’italiano e il greco, seppur analoghi, presentano una leggera differenza: in italiano la pena è data dall’attesa di qualcosa che non si conosce, mentre in greco si evidenzia lo stato di disagio e di sofferenza.

In tutte le culture si ritiene che taluni oggetti o gesti portino fortuna o sfortuna. Da qui derivano anche espressioni idiomatiche. In italiano per allontanare la sfortuna si dice: *toccare ferro* mentre in greco si dice: “άπτεσθαι ξύλο” oppure “χτύπα ξύλο” (‘*toccare, bussare legno*’). L’espressione italiana è l’abbreviazione di “toccare ferro di cavallo” e ha il significato di fare scongiuri, accompagnato per lo più dal gesto concreto

3 Questa locuzione ha lo stesso significato della latina *lupus in fabula*, che, tradotta alla lettera, significa *il lupo nel discorso*. L’origine dell’espressione latina si fa risalire alla frequenza del lupo come personaggio nelle favole di Esopo. Un’interpretazione più *colta* la fa risalire alla credenza degli antichi romani, per cui l’essere visti dal lupo, portasse alla perdita della parola. In Cicerone, ad esempio, è utilizzata per indicare il perdere il filo del discorso, dovuto all’arrivo di una persona che lo interrompe. All’espressione latina è riconducibile l’equivalente francese: *quand on parle du loup on ne voit la queue*, che significa: *quando si parla del lupo spunta la coda*.

4 All’imputato si legavano le braccia dietro la schiena con una fune, per poi sollevarlo in alto con una carrucola. La posizione era estremamente dolorosa dato che si slogavano le articolazioni delle spalle e a volte si rompevano le braccia. Il poveretto rimaneva appeso per lungo tempo fino quando non ammetteva il reato del quale lo si imputava. E il dolore era talmente atroce che spesso l’imputato dichiarava reati mai compiuti.

5 I Crociati erano andati a conquistare la fortezza di Monemvasia nell’estremo sud del Peloponneso (Morea). Nonostante un assedio lungo quarantasette anni da parte dei Crociati, gli abitanti di Monemvasia resistettero e impedirono l’ingresso agli assalitori. Poiché l’assedio si prolungava e non c’era speranza di riuscita, quasi 300 crociati decisero di abbandonare i loro compagni e di andarsene. Un loro superiore considerando tale atto come un tradimento ordinò che fossero rintracciati e puniti: li obbligò a spogliarsi e a sedersi su delle piante di spine. Questa notizia non piacque a Goffredo di Villeharduin che condannò il comandante, artefice della punizione, a subire la stessa sorte. I crociati che avevano tentato di andare via apprezzarono il gesto del loro re e decisero di rimanere.

di stringere o toccare un pezzo di ferro per proteggersi dalla iettatura e dalle disavventure.⁶ Anche un chiodo portato in tasca ha funzioni scaramantiche come il ferro. Analogamente, presso gli antichi Greci toccare o bussare il legno era considerato un gesto di buona fortuna, un modo per evitare un evento sfortunato o la cattiva sorte. Erano convinti, infatti, che l'interno degli alberi fosse popolato di ninfe e folletti, capaci di assicurare protezione e benessere se solo si bussava sul tronco degli alberi. Ninfe e folletti potevano, non solo assicurare eventi piacevoli, ma anche allontanare momenti sgradevoli o pericolosi. Toccare il legno dunque assicurava una protezione contro ogni momento infausto o sgradevole. Anche nella tradizione del nord Europa invece di "toccare ferro" si dice "toccare legno".

Equivalente all'espressione italiana: *mettere la pulce nell'orecchio* e quella greca "του μύγκαν ψύλλοι στ'αφτιά" ('*gli sono entrate le pulci nelle orecchie*'). In senso figurato in entrambe le lingue si vuol dire insinuare in qualcuno sospetti e inquietudini, fare allusioni subdole, risvegliare l'attenzione di qualcuno con confidenze insinuanti, allo scopo di turbarne la serenità, proprio come se una pulce fosse entrata nel padiglione auricolare e provocasse un fastidiosissimo prurito. La locuzione risale al Medioevo e fino a tutto il XVI aveva il senso di persona tormentata da un desiderio amoroso come se avesse avuto una pulce nell'orecchio. Ovviamente era nata in periodi in cui questo insetto fastidioso era molto frequente e diventava realmente insopportabile quando si insinuava nel condotto uditivo, al punto da avere la sensazione che fosse dentro al cervello. L'espressione greca, pur significando la stessa cosa, ha una forma lievemente diversa: in quella italiana si evidenzia il ruolo di chi insinua un dubbio, in greco invece il dubbio o il sospetto nasce nella persona stessa. La locuzione greca viene fatta risalire al sistema di punizioni adottato a Bisanzio; se qualcuno veniva sorpreso a origliare era sottoposto alla tortura dell'olio bollente nelle orecchie. Il re Giuliano era molto inferocito contro questi "curiosi" che considerava peggiori dei traditori e non degni di perdono. Decise allora di inasprire la vecchia tortura con una pena che li conducesse alla morte. Ma la sua proposta fu rifiutata dal suo Consiglio che propose, invece, una punizione che all'inizio al re apparve molto ridicola ma che finì con l'accettare: inserire nelle loro orecchie delle pulci. Queste all'interno dell'orecchio provocavano fastidi tali da condurre alla pazzia. Il re fu perciò estremamente soddisfatto di questa trovata che puniva, a suo dire, degnamente la vile attività degli "spioni".

Tutte queste espressioni sono esemplificative delle due prime strategie trattate nel paragrafo precedente, la congruenza e l'equivalenza. Ma, com'è ovvio, non per tutte le espressioni idiomatiche di una lingua è possibile trovare equivalenti nella lingua d'arrivo. Ad esempio l'espressione italiana "*dare un colpo di spugna*" non ha un'equivalente in greco per cui non rimane altro che ricorrere a una perifrasi che spieghi o illustri il significato; in questo caso in greco si avrà "*τα σβήνω από τη μνήμη μου*" cioè '*lo cancello dalla mia memoria*' che è il senso del "colpo di spugna".

Le espressioni più difficili da rendere in un'altra lingua sono in genere le culturalmente più marcate. L'espressione "*finire a tarallucci e vino*" è una tipica espressione dell'Italia meridionale, legata ad un prodotto della cucina pugliese e non trova un corrispondente letterale in altre lingue e culture. Per renderla comprensibile ad un grecofono occorrerà ricorrere ad una parafrasi che evidenzii come la soluzione di una disputa si trovi in accordi poco seri o grazie a bassi intrighi tra contendenti che spesso fanno finta di litigare. La traduzione con "*τέλος καλό όλα καλά*", equivalente a "*tutto è bene quel che finisce bene*", non rende il senso pieno dell'espressione italiana.

⁶ Era usanza nel Medio Evo inchiodare un ferro di cavallo alla porta per tenere lontano fattucchiere e streghe. Tale uso era legato ad una leggenda, diffusa in Inghilterra, secondo cui un giorno il diavolo, sotto mentite spoglie, si presentò a san Dunstano, che faceva il maniscalco, pregandolo di ferrargli il piede porcino. Il santo capì subito che il cliente era il demonio e lo trattò a dovere: lo legò al muro con una catena, forgiò un bel ferro e glielo inchiodò nella zampa. Le sue urla si rivelarono inutili, il santo continuava a battere con violente martellate tanto che il maligno dovette darsi per vinto e chiedere pietà. Il santo maniscalco però come contropartita della liberazione gli strappò la promessa di non entrare mai più in un luogo dove vi fosse un ferro di cavallo.

Nella traduzione dei modi di dire, come abbiamo evidenziato nel precedente paragrafo, è possibile ricorrere a strategie di riduzione. Ciò si verifica quando ad una espressione di una lingua corrisponde un termine specifico nella lingua d'arrivo che ha un significato analogo a quello del modo di dire. Un esempio per la traduzione dall'italiano al greco è dato dalla espressione “*fare la cresta*” che in greco può essere resa semplicemente con il verbo “*τσεπώνω*”. “*Fare la cresta*” vuol dire imbrogliare, intascare una parte che spetta ad un'altra persona, e questo senso è sinteticamente contenuto nel verbo greco.

La traduzione delle espressioni idiomatiche richiede, pertanto, un'attenta e accorta valutazione dei significati e dei sensi possibili e dei modi in cui trasferirli in un'altra cultura senza snaturarli. Da tale attenta valutazione deriva la scelta della strategia più idonea da seguire nel processo di traduzione.

3. Valenza didattica dei modi di dire

I modi di dire rappresentano un'area della linguistica troppo spesso negletta e trascurata, un'area a torto considerata come marginale. Turrini (1999: VII) afferma che “il modo di dire in quanto frase fatta non gode di una buona reputazione e viene spesso considerato indice di banalità, di scarsa originalità e di trascuratezza stilistica”. Ciò perché esso viene recuperato dalla memoria a lungo termine come un tutt'uno o una formula fissa. Eppure se ben ci riflettiamo il modo di dire, ancorché si presenti come formula fissa o nesso obbligato di parole, se usato in modo appropriato diventa un mezzo espressivo efficace, conciso, diretto.

Una ragione che motiva l'insegnamento dei modi di dire in un corso di italiano come lingua straniera è da ricercarsi nel fatto che numerose locuzioni idiomatiche di una lingua sono rintracciabili in forme simili in un'altra lingua. In altri termini parliamo di fattore interculturale che spiega come possa esserci una certa equivalenza tra le espressioni idiomatiche nelle varie lingue. Tale coincidenza può essere totale, con corrispondenza completa sia a livello strutturale che semantico, o parziale, dove cioè vi è coincidenza di contenuto ma divergenza nella struttura e/o nei lessemi.

Prendiamo, ad esempio, le espressioni idiomatiche basate su elementi religiosi o storici (“il tallone d'Achille” per significare il punto debole di una persona, “cavallo di Troia” per indicare la possibilità di spiare senza essere visti, si ritrovano in molte lingue vicine alla cultura greca).

Lurati sostiene che “gran parte delle locuzioni paneuropee oggi in voga (come del resto molti proverbi e paragoni fissi) risalgono al comune fondo culturale greco, latino, poi cristiano, medievale e rinascimentale (Lurati 2002: 166). In effetti le origini di molte locuzioni possono essere chiarite solo ricollegandole al tessuto unitario rappresentato dalla cultura europea. “Al di là delle apparenze, una comune sostanza di pensiero e di interpretazione della realtà sottende numerose di quelle locuzioni che siamo propensi ad intendere come specifiche di una lingua determinata” (Lurati 2002: 165). La somiglianza o eguaglianza può essere anche riconducibile a modelli culturali quotidiani condivisi, come nel caso di “rimboccarsi le maniche”, in inglese “*roll up sleeves*” e in turco “*kollarz sivmak*”, tutte significanti ‘impegnarsi per cominciare un lavoro’. A tale proposito evidenzia Bulut (2004: 105-116) il rischio di incorrere in *false friends*; sebbene si tratti di un fenomeno non molto ricorrente, vi possono essere delle espressioni idiomatiche formate dalle stesse parole ma con significato diverso. Le espressioni idiomatiche sono pertanto legate allo spirito della lingua e consentono delle deduzioni sulla mentalità e sul sistema di valori della comunità linguistica che le crea e adotta. “In quanto insieme delle peculiarità linguistiche, l'idiomatico è ciò con cui una lingua articola e dà forma alla propria visione del mondo, ne esprime il disegno, la forma interna, lo spirito e il genio che la fa diversa dalle altre [...] e di qui anche l'analisi delle espressioni idiomatiche che ne mostri il legame con storia, geografia, tradizioni e natura del singolo popolo” (Casadei 1996: 29).

Le espressioni idiomatiche offrono un punto d'osservazione del tutto particolare sulla lingua. La loro

trattazione investe problemi inerenti la semantica, in particolare il linguaggio traslato, la sintassi e il lessico, ma anche la cultura che sta alla base della loro genesi, motivandone il significato.

In conclusione occorre sottolineare che la traduzione delle forme idiomatiche va al di là della semplice ricerca di equivalenze semantiche e formali. Il lavoro del traduttore spesso comporta la necessità di colmare dei vuoti, delle lacune linguistiche e culturali, usando la sua creatività. Il traduttore ha come obiettivo quello di trasferire, attraverso l'unione di forma e contenuto, l'essenza e la funzione della forma idiomatica originale, suscitando nel lettore di arrivo lo stesso effetto che essa produceva sul lettore di partenza.

Tuttavia, nonostante la presenza massiccia delle espressioni idiomatiche nelle lingue, ancora oggi gli studiosi sono alla ricerca della chiave per la loro traduzione.

Bibliografia

Baker, M. (1992). *Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge.

Bulut, T. (2004). Idiom processing in L2: through rose-colored glasses. *The reading Matrix*, 4 (2), settembre.

Casadei, F. (1995). Per una definizione di espressione idiomatica e una tipologia dell'idiomatico in italiano. *Lingua e stile*, 2.

Casadei, F. (1996). *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*. Roma: Bulzoni.

De Mauro, T. (2003-2005). *Grande Dizionario Italiano dell'Uso (GRADIT)*. Torino: UTET.

Gottlieb, H. (1997). Idioms in Subtitles vs. Printed Translations. In AA.VV., *Text, typology and translation*, a cura di Anna Trosborg. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.

Jezek, E. (2005). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.

Lapucci, C., Vallardi, A. (1990). *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milano: Garzanti.

Lurati, O. (2002). *Per modo di dire... Storia della lingua e antropologia nelle locuzioni italiane ed europee*. Bologna: Clueb.

Newmark, P. (1998). *More paragraphs on translation*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual matters.

Νατσούλης, Τ. (2007). *Λέξεις και φράσεις παροιμιώδεις*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης

Pittano, G. (2009). *Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni di italiano*. Bologna: Zanichelli.

Rosetta, M. T. (1994). *Compositional translation*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer academic publishing.

Σαραντάκος, Ν. (2013). *Λόγια του αέρα. Και άλλες 1000 παγιωμένες εκφράσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Turrini, G., Alberti, C., Santullo, M. L., Zanchi, O. (2005). *Capire l'antifona. Dizionario dei modi di dire con esempi d'autore*. Bologna: Zanichelli.

The cultural parts in the translation-interpretation of the Italian and Greek idiomatic expressions

The aim of the present contribution is to analyse the contrastive aspects of the Italian and Greek idiomatic forms and expressions, particularly with reference to their translation-interpretation from one language to the other. The objective purpose of this analyzation is to underline how important is the knowledge of the cultural and derivational (etymological) parts of the two languages during the process of their comprehension from the speaking members-society.

Key words: idiomatic expressions, translation-interpretation, strategies, contrastive linguistics (Greek/Italian), cultural aspects.

La traduzione come supporto nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ad apprendenti grecofoni

Athanasia Drakouli

Università Nazionale e Capodistriaca di Atene

drakoulia@gmail.com

Se la traduzione può essere considerata un valido strumento nell'insegnamento di una lingua straniera è un argomento che tutt'oggi suscita discussioni e contrapposizioni: da un lato, si è convinti che la traduzione in ambito didattico sia uno strumento da evitare, poiché l'utilizzo della lingua materna va a scapito della lingua target, dall'altro però, in questi ultimi anni, un numero crescente di specialisti valuta la traduzione quale efficace supporto didattico in grado di contribuire, in maniera decisiva, all'apprendimento di una lingua straniera. L'autrice del presente articolo, impegnata da anni nella didattica dell'italiano come LS in Grecia, condivide l'opinione che la traduzione rappresenta un elemento educativo e un valido catalizzatore che accelera l'apprendimento di una lingua, soprattutto quando insegnata in un ambiente in cui non è il mezzo di comunicazione primario. In questa sede, si analizzerà, in particolare, il ruolo didattico della traduzione e delle attività ad essa correlate, in classe e a casa, e di come esse partecipino all'acquisizione e al controllo delle conoscenze linguistiche da parte dell'apprendente. Utilizzando esempi tangibili di raffronto tra la lingua italiana e quella greca, si tenterà di rispondere alle seguenti domande: a) qual è la funzione e quale il contributo della traduzione nell'insegnamento-apprendimento di una LS? b) come utilizzarla nell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti grecofoni? c) con quali attività e in quale 'dosaggio' può essere inserita nella lezione al fine di arricchire qualsiasi metodo o approccio di insegnamento scelto?

Parole chiave: italiano LS, traduzione, apprendenti grecofoni, apprendimento efficace.

1. La traduzione e la trasmissione del sapere linguistico

Fin dai suoi esordi, la scienza della traduzione ha distinto la *traduzione professionale* dalla *traduzione pedagogica* (o *didattica*). Nell'ambito della pratica traduttiva nella didattica si individua un'ulteriore distinzione: *traduzione verso la lingua madre* (version) e *traduzione verso la lingua straniera* (theme), entrambe intese come esercizi pedagogici facenti parte di una strategia complessiva e utili nel processo dell'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera (LS) (Ladmiral 2007: 28-29, 52-59).

Il presente articolo si occuperà della traduzione pedagogica e non nella prospettiva della cosiddetta *didattica della traduzione* propriamente detta (*translator training*), vale a dire come insegnare a tradurre ai futuri professionisti. In questa sede, la pratica traduttiva è intesa quale *strategia di apprendimento* messa in atto durante le ore d'insegnamento (ma anche nei compiti assegnati per casa) e il cui obiettivo è di rendere lo studio e l'acquisizione di una lingua straniera più facile e veloce, oltre che più consapevole ed efficace (Delisle et al. 1999: 85, 88-89). Si deve precisare che nel presente intervento il termine *traduzione* verrà esteso anche all'attività di mediazione linguistica, orale e scritta, usata nella prassi didattica delle LS - sia in generale sia in particolare dell'italiano - anche quale mezzo di valutazione del dominio della LS studiata, ossia come *prova*

di verifica di acquisizione di conoscenze nella lingua appresa (Amparo Jiménez-Hurtado Albir 2003: 56). Uno degli esempi ne è l'esame di Certificazione Statale Greca di Apprendimento della Lingua Italiana, *Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας*, organizzata e gestita dal Ministero dell'Istruzione, dell'Apprendimento Permanente e degli Affari Religiosi greco. Sotto forma di mediazione nelle prove obbligatorie della produzione scritta e di quella orale, il candidato, per superare l'esame (di ognuno dei sei livelli, A1-C2), deve eseguire "la traduzione-resa del significato nella lingua straniera dei più importanti punti di qualsiasi discorso, scritto o orale, enunciato nella lingua materna" (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας 2007: 5).

Anche nell'ambito della glottodidattica, la pratica della traduzione, sia come esercitazione, che come prova d'esame, riesce a mettere in contatto due lingue (quella di partenza e quella di arrivo) per trasmettere un sapere linguistico e costituisce un metodo che mira all'acquisizione e al controllo delle conoscenze e delle abilità linguistiche dell'apprendente (Delisle 1984: 41-43): non a caso Ladmiral (citato in Lavault 1998: 42) parla di un "test di competenza" che si integra in un insieme pedagogico più vasto.

2. Le alterne fortune della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere

Il modo in cui è stata affrontata la traduzione in ambito didattico, all'interno del processo dell'insegnamento-apprendimento di una LS, ha passato momenti di piena accettazione fino al più completo "disprezzo" (a causa del prevalere dalle metodiche audio-orali di matrice comportamentale).

Un'interpretazione molto interessante su tale "disprezzo" e messa al bando della traduzione (almeno per la situazione creatasi in Grecia), è fornita dalle analisi della Τριανταφυλλοπούλου (2011: 1). La studiosa greca, partendo dalla constatazione che la maggior parte delle teorie, metodi e approcci adoperati dalla glottodidattica, durante i decenni precedenti nell'ambito della didattica delle LS, prendono in considerazione principalmente l'insegnamento-apprendimento della lingua inglese, (e solo in un secondo momento vengono ampliate alla didattica delle altre lingue) sostiene che la traduzione, come attività didattica, è stata vittima delle esigenze correlate all'insegnamento della lingua in inglese sia agli immigrati negli Stati Uniti sia nelle colonie britanniche. In entrambi i casi in cui l'insegnamento-apprendimento dell'inglese si riferiva ad apprendenti alloglossi, di madrelingue sicuramente estranee all'insegnante - molto spesso di madrelingua inglese - era più che naturale che l'uso delle lingue materne degli allievi fossero tenute completamente fuori dal processo didattico come peraltro lo erano le teorie, gli approcci e le tecniche che lo supportavano. Quanto adottato dall'inglese è stato poi utilizzato dalla didattica dell'italiano e di tutte le altre lingue insegnate all'estero - in Europa e altrove - poiché la Comunità Europea esige una maggiore diffusione delle lingue europee (Milioni e Drakouli 2012: 301-302).

Sono stati gli orientamenti didattici di tipo nozionale-funzionale e comunicativo degli anni '80 del ventesimo secolo e lo sviluppo della psicologia cognitiva e della psicolinguistica applicata (nell'ultimo ventennio) a rivalutare l'esercizio della "traduzione", riconoscendole una certa utilità come strumento didattico che "aiuta effettivamente all'apprendimento delle lingue" (Cook 1991: 130). Tuttavia, ancora oggi, il ruolo della traduzione all'interno degli attuali orientamenti glottodidattici non risulta del tutto chiaro, anche se si amplificano le voci di specialisti a sostegno dell'utilità del processo traduttivo quale supporto nell'insegnamento delle lingue straniere.

3. Memoria e apprendimento: il percorso del nuovo *input*

Essendo l'attività della traduzione un atto linguistico complesso che richiede una ricodificazione completa del messaggio da tradurre, chi la esegue, mette in gioco tutti i piani del linguaggio per riuscire a trasmet-

tere l'enunciato correttamente. Ciò presuppone un percorso da fare all'interno della lingua studiata che porta sempre più vicino all'obiettivo didattico che si vuole raggiungere: l'apprendimento della lingua *target* (Van Geertruyden 2008: 3).

Funzione essenziale per ogni apprendimento, anche quello di un'altra lingua, è rappresentata dalla capacità della *memoria*. Questa facoltà garantisce all'uomo l'archiviazione e l'immagazzinamento di quanto acquisito o appreso in modo che successivamente possa essere recuperato ed utilizzato. Memoria e apprendimento costituiscono due importantissime funzioni del sistema nervoso umano e così strettamente interconnesse tra loro da poter affermare che "l'apprendimento non ha senso senza la memoria" (Pichiassi 2009: 29).

La memoria non è un'entità unica consistente di un singolo processo bensì un complesso di sistemi e codici che svolgono differenti funzioni. È strutturata in livelli; dal punto di vista temporale (durata della ritenzione del ricordo) si distinguono due tipi di memoria (Atkinson-Shiffrin 1968: 89 e segg.; Baddeley e Hitch 1974: 47): *a breve termine* (short-term memory), un sistema a capacità limitata, fragile e transitoria, che permette la registrazione temporanea delle informazioni (permette di ricordare informazioni per periodi di tempo limitati di circa 70 msec, ossia pochi secondi) e *a lungo termine* (long-term memory), relativamente stabile (trattiene informazioni inserite anche in un passato distante) e adatta alla conservazione - con una durata potenzialmente illimitata, a volte addirittura per l'intera vita - di un numero elevatissimo di informazioni e conoscenze.

Affinché il nuovo stimolo esterno al soggetto - detto anche *input*, (*iconico* o *ecoico*, che sia nel caso di insegnamento-apprendimento di una LS), come, ad esempio, la frase *Sta suonando il telefono* - non si cancelli nell'arco di pochi secondi dalla memoria breve, ma venga invece trasferito nella memoria a lungo termine - dove sarà assimilato dal cervello per un periodo prolungato - si devono stabilire delle *giunzioni sinaptiche* (o si formano delle nuove *sinapsi*): connessioni tra le informazioni che si desidera conservare e i dati già presenti nella memoria a lungo termine. La semplice ripetizione (tecnicamente detta *reiterazione*) non basta a provocare tali sinapsi e quindi a promuovere le informazioni nel magazzino della memoria a lungo termine. L'interesse dell'apprendente gioca un ruolo fondamentale nel conservare l'input ricevuto in memoria a lungo termine.

La memoria a breve termine può essere considerata un centralino di smistamento: è in grado di trattenerne solo una dozzina di "chiamate" alla volta! Se queste non interessano vengono subito dimenticate; ma se lo stimolo che le ha prodotte è forte e ripetuto, esse vengono smistate verso una memoria a lungo termine, che può durare anche per tutta la vita! In genere la memoria a breve termine è associata alle prime fasi dell'apprendimento. Secondo lo psicologo americano George Armitage Miller (1956: 343 e segg.), uno dei fondatori del cognitivismo, la capacità della memoria a breve termine si aggira tra le cinque e le nove unità. Tuttavia, la sua bassa capacità di 7 ± 2 pezzi può essere estesa tramite un processo chiamato "accorpamento", che permette cioè di incorporare più informazioni in ciascun dei circa sette elementi basilari (Costandi 2014: 91). Nei processi di memorizzazione si possono distinguere almeno quattro fasi: della *codificazione* (encoding), del *consolidamento* (consolidation), dell'*immagazzinamento* o *deposito* (storage) e del *recupero* (retrieval). Le informazioni linguistiche immagazzinate possono andare incontro a cambiamenti e a rigenerazione ed essere richiamate allo stato di coscienza per essere adoperate a piacere dall'apprendente (processo di *recupero*) (Brandimonte 2004: 129).

L'apprendente che è chiamato a tradurre può lavorare su singole frasi o su testi nella lingua studiata. Ogni qualvolta un apprendente traduce un enunciato o un discorso da o verso la lingua bersaglio, passa per varie tappe. In altre parole chi traduce entra in un "viaggio" all'interno di due lingue - quella materna e quella studiata; un "viaggio" complesso, ma anche molto interessante, stimolante e ricco di profitti che portano, a chi decide di intraprenderlo, ad una attenta e approfondita elaborazione della nuova informazione, una ripresa e un ripiego di conoscenze già possedute sia nella lingua di partenza che nella lingua studiata, un'organizzazione

del materiale appreso, un'esplorazione dei metodi e delle strategie di ricordo e di recupero e la certezza di un possesso migliore delle conoscenze nella nuova lingua (Pichiassi 2010: 10).

4. L'utilizzo dell'atto traduttivo nella didattica dell'italiano ad apprendenti grecofoni

La mia esperienza nel campo dell'insegnamento dell'italiano, come LS in Grecia, per più di vent'anni, mi ha convinta a "schierarmi" dalla parte della pratica della traduzione e ad inserire costantemente l'atto traduttivo da e verso la lingua insegnata, oralmente o per iscritto, nelle varie sezioni di ogni corso (indifferentemente dal livello raggiunto), sia in classe sia come compito a casa.

Una tale scelta avviene perché l'italiano, nel Paese in cui lo insegniamo, ovvero in Grecia, è una lingua straniera. È infatti una lingua diversa da quella materna-nazionale, e viene studiata e appresa in istituti preposti a questo scopo (Milioni-Bertinelli e Drakouli 2012: 306). In un contesto nazionale in cui la lingua straniera oggetto di studio non si adopera, l'apprendente non ha la possibilità della costante esposizione a stimoli linguistici, per poter trasformare tali stimoli in conoscenza stabile e duratura (Pichiassi 1999: 235). Diventa allora vitale la pratica della traduzione nella didattica della lingua straniera studiata, come un "controllato intervento" dell'interferenza della LM alla quale - lo sappiamo bene sia dalla relativa bibliografia che dalla propria esperienza di insegnanti sul campo- si ricorre, comunque, in modo meccanico.

In questo modo non solo non ci si limita a contestualizzare le nuove informazioni linguistiche, ma si procede all'individualizzazione e all'elaborazione delle regole che presiedono alla formazione delle strutture linguistiche della LS in rapporto alle rispettive della LM. L'attività traduttiva svolta in classe (con l'aiuto dell'insegnante ogniqualvolta risulta necessario) aiuta l'apprendente a constatare, ad elaborare, a comprendere e perciò ad imparare facilmente le differenze a tutti i livelli dell'analisi tra lingua di partenza e lingua di arrivo. Egli da una parte evita (in modo consapevole) gli sbagli dovuti all'interferenza della sua lingua madre, i quali se tralasciati, ignorati o non accuratamente elaborati, si fossilizzano (Δρακούλη 2012: 11) e dall'altro arriva al vero e proprio dominio delle conoscenze acquisite nella lingua bersaglio.

5. Alcuni esempi concreti

La consapevolezza delle differenze strutturali tra la LM e l'italiano come LS, per l'apprendente grecofono è impossibile acquisirla al di fuori della classe (come è stato già esposto precedentemente). Tali differenze però diventano ben evidenti sin dai primi contatti anche mediante semplicissime frasi. Ad esempio, l'apprendente grecofono, principalmente durante gli studi iniziali del suo percorso verso l'apprendimento dell'italiano (soprattutto nei livelli A1-A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per Lingue), traducendo frasi o testi da e verso l'italiano, si farà delle domande, cercherà di farsi spiegare dall'insegnante i punti difficilmente assimilabili e ricorrerà ad altre tecniche di apprendimento non supportate dall'atto traduttivo (p.es. rapida rapida o/e non focalizzata lettura in classe, esposizione solo da parte dell'insegnante, un esercizio di grammatica eseguito a casa e poi corretto in classe, ...). Tra i tantissimi punti del genere, come da me osservato durante il triennio 2009-2012, in cui la lingua italiana è stata insegnata nelle classi ginnasiali greche secondo l'ordinanza del Ministero della Pubblica Istruzione greco, indicativamente si annotano:

- i. Per quanto riguarda la fonetica e la grafia della lingua di arrivo: un apprendente greco condizionato dalla propria madrelingua, senza un attento studio e continuo sforzo: a) tenderà a riprodurre le parole italiane che contengono le doppie, sia oralmente che per iscritto, come se le parole in questione si scrivessero con una sola consonante: pronuncerebbe e scriverebbe *piza, fruta, mama, caffè*

- anziché *pizza, frutta, mamma, caffè*. Infatti la rappresentazione ortografica della lingua nazionale, il neogreco, non è più fonetica-fonologica (come lo era in passato) bensì storica e ha creato in tal modo una grande divergenza tra la pronuncia e l'ortografia delle doppie consonanti (Δρακούλη e Μηλιώνη-Bertinelli 2010: 369); b) l'apprendente scriverà sempre i nomi dei mesi, delle stagioni e dei giorni della settimana con la maiuscola iniziale (*Maggio, Primavera, Sabato* per influenza dei rispettivi *Μάιος, Άνοιξη, Σάββατο*) mentre tali nomi in italiano si scrivono generalmente con la lettera minuscola (*maggio, primavera, sabato*) (Dardano 2006: 695).
- ii. Per quanto riguarda il lessico, l'apprendente viene guidato ad eseguire delle scelte lessicali appropriate e pienamente coerenti con il contesto. Così capirà ben presto che in italiano si dice *Scriverò una lunga lettera, Vado al centro a prendere un caffè, Frequento la terza (classe di) liceo, Ti compro un biglietto per il teatro?* e non *Scriverò una grande lettera, Vado al centro per bere un caffè, Vado in terza (classe di) liceo, Ti faccio il biglietto per il teatro?* rispettivamente (per influenza delle espressioni in greco: *Θα γράψω ένα μεγάλο γράμμα, Πάω στο κέντρο για να πιω έναν καφέ, Πάω στην τρίτη τάξη του λυκείου, Να σου βγάλω/αγοράσω ένα εισιτήριο για το θέατρο;*).
- iii. Per quanto riguarda la morfologia: a) normalmente rifiutano l'articolo i nomi propri di persona, di città, di piccole isole, dei mesi e dei giorni della settimana (in greco no), mentre, l'aggiunta dell'articolo determinativo, in molti casi, cambia il significato dei concetti: *Η Μαρία είναι ενθουσιασμένη/ Maria è entusiasta, Η Ρώμη είναι η πρωτεύουσα της Ιταλίας/ Roma è la capitale dell'Italia, Η Δευτέρα είναι η δεύτερη ημέρα της εβδομάδας/ Lunedì è il secondo giorno della settimana* e non *La Maria è entusiasta, La Roma (=squadra di calcio) è la capitale dell'Italia, Il lunedì (=ogni lunedì) è il secondo giorno della settimana* come si renderebbe dalla lingua greca, traducendo, senza tener conto delle rispettive differenze linguistiche (Dardano e Trifone 2006: 156-157, Δρακούλη 2012: 127). b) Inoltre gli apprendenti tenderebbero a utilizzare nella lingua studiata la persistente tendenza della semplificazione delle funzioni di alcuni tempi (come l'imperfetto e il futuro composto) e la rispettiva sostituzione con altri tempi verbali. Così la frase *Dopo che avrò mangiato, uscirò*, un apprendente grecofono la costruirebbe *Dopo che mangerò, uscirò* o *Dopo che mangio, uscirò*, visto che in greco la stessa cosa la direbbe/scriverebbe *Αφότου θα φάω, θα βγω* o *Αφότου φάω, θα βγω*, sostituendo il futuro anteriore con il futuro semplice o (ancora peggio) con il presente indicativo (Δρακούλη-Μηλιώνη Bertinelli 2010: 369-371).
- iv. Per quanto riguarda la sintassi: a) la regola sintattica della lingua italiana che prescrive: «sono obbligatoriamente posposti al nome tutti gli aggettivi che aggiungono un'informazione oggettiva, la quale non può essere messa in dubbio né negata» suona di difficile assimilazione per un apprendente grecofono nella cui lingua materna tutti gli aggettivi si collocano sempre prima del nome, perfino se «modificati da un avverbio» (Pîrvu 2012: 121 e segg.) e continuerà a dire e a scrivere: *l'italiano alfabeto, Lui è un molto carino ragazzo* (al posto di: *l'alfabeto italiano, Lui è un ragazzo molto carino*) “trascinato” dalle rispettive forme sintattiche della lingua greca *το ιταλικό αλφάβητο, Αυτός είναι ένα πολύ χαριτωμένο αγόρι*; b) “bizzarro” appare per il grecofono anche il comportamento dell'aggettivo indefinito *nessuno/a* e dei pronomi indefiniti *niente* e *nulla* che quando precedono il verbo non ammettono altra negazione (Dardano 2006: 220; Pîrvu 2012: 141). In base alla sintassi dei rispettivi indefiniti in greco si aspetta di trovare (e perciò tende ad aggiungere) ancora un *non* anche in questo caso: *nessuno è venuto, niente è stato ancora deciso, nulla è perduto* (e non *nessuno non è venuto, niente non è stato ancora deciso, nulla non è perduto* per analogia dei rispettivi *κανένας δεν ήρθε, τίποτα δεν αποφασίστηκε ακόμα, τίποτα δεν χάθηκε*).
- v. Non bisogna inoltre dimenticare i vantaggi che un apprendente grecofono “guadagna” quando

si esercita con l'atto della traduzione sul piano delle competenze sociopragmatica e culturale (o meglio dire interculturale): non solo aumenta la sua conoscenza, ma nell'esplorazione di quelle norme di appropriatezza al fine di produrre enunciati e discorsi che rendono possibile la reciprocità della comprensione, si confronta con modelli di vita e di comportamento vigenti nella comunità linguistica della LS, individuando ogni volta la situazione sociale e i suoi fattori costitutivi (Pichiassi 1999: 215 e segg.). Si pensi a quanti malintesi potrebbero aver luogo all'ascolto di frasi quali: *Faccio il medico* che in greco, tradotta letteralmente, corrisponde a *Κάνω το γιατρό* che si usa non per dire *Sono medico* (cosa che invece significa in italiano) ma *faccio finta di essere medico*; *Fa le scale*, la quale rimanda a *Κάνει τις σκάλες* che nella lingua greca non significa "sale e scende le scale" bensì "pulisce le scale" o altre volte "*Costruisce le scale*"; oppure ancora la notizia *I due presidenti si sarebbero incontrati ieri a Malta* («si sono incontrati a quanto pare») che in greco si traduce *Οι δύο πρόεδροι θα είχαν συναντηθεί χθες στη Μάλτα*, cioè un incontro mancato visto che, se l'evento fosse avvenuto realmente, nella lingua greca al posto del "Condizionale di dissociazione" (o riportivo o di riserva), molto usato nel linguaggio dei giornali ogni qualvolta si vuole trasmettere un'informazione proveniente da una fonte diversa dal parlante, si sarebbe ricorso al passato prossimo *I due presidenti si sono incontrati ieri a Malta* (*Οι δύο πρόεδροι συναντήθηκαν χθες στη Μάλτα*).

6. Su...il "come, quando, quanto, per quanto" dell'atto traduttivo nella prassi didattica.

Da quanto sopra esposto, in relazione cioè all'attività traduttiva nella didattica dell'italiano in un contesto greco, risultano evidenti i numerosi benefici che sono propri dell'esercizio della traduzione pedagogica, soprattutto perché accompagnati dallo studio contrastivo della lingua di partenza e di arrivo. Si ha in tal modo una combinazione "vincente", sia per la migliore comprensione del messaggio, sia per la efficace riformulazione dell'enunciato (o discorso originale) nella lingua bersaglio.

I dettagli che riguardano il "dosaggio", le attività da svolgere, il tempo giusto da introdurre l'atto traduttivo, come anche la durata e la lunghezza degli esercizi da svolgere vanno decisi di volta in volta dall'insegnante; l'importante è che sia un'operazione adeguata al livello dell'apprendente e che vada di pari passo alla gradualità della "somministrazione" del nuovo input.

Ciò che conta è la convinzione che passare all'adozione dell'atto di tradurre, associato all'uso consapevole della LM (e delle altre lingue apprese in passato), offre dei benefici eccezionali nella didattica delle LS: l'acquisizione di conoscenze a cui si ha accesso consapevole, l'apprendimento associativo, efficiente, sostanzioso e approfondito della lingua di arrivo, il perfezionamento e il graduale dominio e controllo della comprensione di quanto appreso, la solidità degli elementi lessicali e/o morfosintattici acquisiti in modo da poterli non solo riconoscere ma anche rievocarli e riutilizzarli.

7. Conclusioni

D'accordo con quanto affermato da Calvi (2003: 9), sosteniamo che servirsi della traduzione nell'attività didattica di una LS significa sfruttare tutti gli elementi positivi che in essa sono contenuti; significa potenziare le capacità degli apprendenti verso la lingua oggetto di studio e non raggiungere soltanto una competenza linguistica formale.

Se noi insegnanti riconosciamo esplicitamente e accettiamo le interferenze che intercorrono tra la lingua di partenza e quella di arrivo come qualcosa di naturale e come qualcosa di cui l'apprendente ha bisogno,

riusciremo a gestire tali relazioni in modo molto più facile. In tal modo si avrà un doppio vantaggio: da una parte la traduzione ritroverà il suo posto nella didattica delle lingue straniere, che le spetta di diritto, dall'altra si avrà un apprendimento associativo, efficiente, sostanzioso e approfondito della lingua di arrivo, nonché il perfezionamento e il graduale dominio e controllo della comprensione di quanto appreso.

Bibliografia

Amparo-Jiménez, I., Hurtado Albir, A. (2003). Variedades de traducción a la vista. Definición y clasificación. *Trans*, 7, 47-57.

Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control process. In Spence, K. W., e Spence, J. T. (a cura di), *The psychology of learning and motivation*, vol. 2, (89–195). New York: Academic Press.

Baddeley, A., Hitch, G. (1974). Working memory. In Bower, G. H. (a cura di), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, vol. 8, (47–89). New York: Academic Press.

Brandimonte, M. A. (2004). Sistemi di memoria. In Zorzi, M., e Girotto, V. (a cura di), *Fondamenti di psicologia generale*, (127-141). Bologna: Il Mulino.

Calvi, M. V. (2003). La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici. In *Tradurre dallo spagnolo*, 7-14 (<http://www.ledonline.it>).

Cook, G. (1991). Making people's meanings stand still: the effect of translation on the indeterminacy of language. In British Council, *The role of translation in foreign language teaching*, vol. 10, (127-141). Montréal: ENS editions.

Costandi, M. (2014). *50 grandi idee cervello*. Bari: Edizioni Dedalo.

Delisle, J. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Dardano, M., Trifone, P. (2006). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Milano: Zanichelli.

Delisle, J., Lee Jahnke, H., Cormier, M. C. (1999). *Terminologie de la traduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Δρακούλη, Α. Γ. (2012). *Le prime lezioni in italiano*. Ηράκλειο Κρήτης: Εκδόσεις Ίτανος.

Δρακούλη, Α., Μηλιώνη-Bertinelli, Γ. (2010). Τα συνηθέστερα λάθη μεταφοράς των φυσικών ομιλητών της Ελληνικής που διδάσκονται την Ιταλική στην Ελλάδα, απόρροια της έντονης παρέμβασης της μητρικής τους γλώσσας και το φαινόμενο του λειτουργικού αναλαβητισμού. In Γεωργογιάννης, Π., e Μπάρος, Β. (a cura di), *Η Διαπολιτισμικότητα στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, (366-380), vol. 2. Πάτρα: Tyrocenter.

Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (2007). *Κοινές προδιαγραφές της εξέτασης*, (επίπεδο B2). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ladmiral, J. R. (2007). *Θεωρήματα για τη μετάφραση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Erudition.

Milioni-Bertinelli, G., Drakouli, A. (2012). Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia. *Επιστημονική Επετηρίδα της*

Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, XLII (2011-2012), 281-314.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, Plus or minus two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 101 (2), 343–352.

Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di glottodidattica*. Perugia: Edizioni Guerra.

Pichiassi, M. (2009). *Modelli teorici sull'apprendimento di una L2*. Pisa: Master IcoN.

Pîrvu, E. (2012). *Morfologia Italiana, seconda edizione riveduta ed aggiornata*. Craiova: Edituria Universitaria.

Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2011). Χαμένοι χωρίς τη μετάφραση... στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (<http://www.linguaglobe.com>).

Van Geertruyden, M. (2008). La traduzione nell'insegnamento: strumento didattico e/o disciplina autonoma. Il caso francese, 1-10 (<http://www.lerotte.net>).

The role of the translation in the teaching of Italian as a foreign language to Greek speaking students

The role as well as the usefulness of translation when it comes to foreign language learning are two most discussed issues as they have also been the trigger to not few confrontations. On one hand a view is delivered, supporting that translation does not belong in a foreign-language-teaching classroom, since the use of the mother tongue is to be avoided, as it turns out to be at the expense of the target language being taught. On the other hand though, in the past years, more and more experts tend to be of the view that translation is quite a useful tool as it is a significant contributor to foreign language acquisition. According with the latter, that is, with the view which renders educational translation as a catalysis accelerating the effective foreign language learning in a beneficial manner, taken that the aforementioned (foreign language learning) be conducted within an environment where the target language is nowhere used as a means of communication, we will investigate the role, as well as the ways through which the acquirement and control of a student's linguistic knowledge and linguistic skills are accomplished, with the aid of translation activities in classroom or at home. More specifically, through the use of concrete examples of comparative comparison in Italian and Greek language, we are going to attempt some answers to the following questions: a) what role does educational translation have and how does it contribute to the teaching-learning process of a foreign language, b) how can it be used by Greek-speaking students when learning Italian, c) in what ways and by which measure may it be incorporated into tuition, adding to the teaching method or approach chosen to be applied accordingly.

Key words: Italian LS, translation, Greek-speaking learners, catalysis accelerating, effective learning.

Le traduzioni legali nel sistema giuridico italiano

Jugana Sladić
Majulero soc coop
jugana.sladic@majulero.it

L'aumento della mobilità e della migrazione all'interno dell'Unione Europea comporta un proporzionale aumento dei rapporti (commerciali, giuridici, accademici o personali) tra persone di nazionalità, cultura e lingua diverse. Questo, a sua volta, genera una varietà di situazioni che richiedono servizi di traduzione e interpretazione, molte delle quali devono essere autorizzate o attestate dalle autorità (spesso un'autorità giudiziaria o altre istituzioni ufficiali). In questo quadro si inserisce la crescente necessità di traduzioni ufficiali di documenti originariamente scritti in un'altra lingua. L'obiettivo generale della presente relazione è quello di definire il ruolo e la funzione oltre che l'importanza della traduzione giuridica. L'obiettivo specifico del presente lavoro è informare sulle differenze tra le posizioni dei traduttori giudiziari presso i Tribunali italiani e Tribunali croati.

Parole chiave: traduzione giuridica, traduttrice giurata, diversi sistemi giuridici, analisi traduttiva, serie di competenze.

1. Introduzione

Di seguito si riportano alcune riflessioni sull'ambito in cui agisce un traduttore legale ossia sul sistema legale italiano e sulle sue caratteristiche principali. In Italia troviamo in primo grado il Tribunale, oppure il Giudice di Pace (a seconda del valore della controversia). Le parti in prima battuta devono adire una di queste due Corti. Se non sono soddisfatte di questa sentenza hanno una possibilità di gravame: possono ricorrere alla Corte d'Appello lamentando una non corretta soluzione da parte del Tribunale. Se una delle parti non è soddisfatta della soluzione della Corte d'Appello ha una terza possibilità, che però è più limitata, poiché se alla Corte d'Appello si può chiedere il riesame di tutta la questione (sia nei profili di diritto che nei profili di fatto), di fronte alla sentenza della Corte d'Appello esiste un'ulteriore possibilità di gravame per i soli profili di diritto: si può adire la Corte di Cassazione, lamentando un'errata applicazione delle disposizioni di legge. Questa struttura, pur cambiando il nome delle corti, si ritrova in tutti i Paesi di *Civil Law*. Elementi fondamentali della figura professionale di un traduttore giurato e la cornice teorica in cui si inserisce. Per meglio descrivere il ruolo e l'importanza della figura di un traduttore giurato dobbiamo descrivere alcuni termini come: legalizzazione, asseverazione, interprete legale/CTU/Perito- significati e le differenze, legalizzazione dei documenti tradotti, traduttore giurato; legalizzazione dei documenti tradotti; il processo di accreditamento dei traduttori presso i Tribunali, Preture e Camere di Commercio e le tre Convenzioni importanti /Aia (1961), Londra, (1968) Bruxelles (1987). In seguito si presenta l'impianto metodologico dell'atto traduttivo in un ambito specialistico ovvero di un testo giuridico. Tre sono gli elementi fondamentali che deve conoscere il traduttore specialistico: il livello di specializzazione, il settore di appartenenza e finalità del testo da tradurre. L'analisi traduttiva mira ad individuare a chi è rivolto il testo (la traduzione destinata agli specialisti/addetti ai lavori oppure ad un pubblico più vasto) e a quale settore si fa riferimento (termini specialistici).

Per un traduttore, la fase di analisi testuale e le riflessioni acquisite e condotte tramite la ricerca precedente all'atto stesso di traduzione sono di fondamentale importanza. L'altro elemento dell'analisi traduttiva è quello di conoscere la finalità del testo: è quasi sempre la trasmissione precisa di un contenuto informativo chiaramente comprensibile. Per soddisfare questo obiettivo un traduttore giurato è chiamato soprattutto a riprodurre nella traduzione tutte le informazioni dell'originale in maniera chiara, fedele e completa adeguandola, nel caso di necessità, alle norme e convenzioni redazionali di questo tipo di testo specialistico nella lingua d'arrivo. Oltre alle competenze linguistiche è necessaria una profonda conoscenza delle regole giurisprudenziali. Nel nostro caso, al traduttore giuridico è richiesta non soltanto la conoscenza linguistica delle due lingue, della lingua di partenza e della lingua di arrivo, ma anche una conoscenza profonda degli elementi fondamentali della disciplina/e nella quale traduce nonché le consuetudini settoriali per quanto riguarda la redazione dei testi in questo specifico ambito. Per giungere a questa conoscenza, sono molto utili i testi paralleli, ossia testi scritti in lingua di partenza e in lingua d'arrivo appartenenti allo stesso macro settore - il metodo ampiamente utilizzato da un traduttore legale ed amministrativo nella propria attività.

2. Traduzione legale

Tra le varie tipologie di traduzione, la traduzione giuridica rientra sicuramente tra quelle che meritano di essere trattate in modo approfondito e con particolare attenzione, in quanto presenta difficoltà e problemi specifici, che non è dato riscontrare per altre tipologie di traduzione effettuate in altri settori. La principale difficoltà della traduzione giuridica risiede nella divergenza, e in alcuni casi nell'assenza, dei concetti giuridici tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo, ovvero tra il sistema giuridico di cui il testo di partenza è espressione e il sistema giuridico in cui deve essere prodotto il testo di arrivo (Longinotti 2009: 1). La traduzione giuridica in quel caso potrebbe essere considerata l'applicazione del Diritto Comparato, vista la necessità di conoscenza di diversi ordinamenti giuridici. Ecco che troviamo indispensabile l'acquisizione di una serie di competenze non solo linguistiche del traduttore legale.

2.1 L'Asseverazione

L'asseverazione (giuramento) della traduzione di un documento viene richiesta quasi sempre per diplomi, certificati, attestati, nonché per atti legali, contratti, lettere di incarico, ed in generale in tutti i casi in cui è necessaria una attestazione ufficiale da parte del traduttore circa la corrispondenza del testo tradotto a quanto presente nel testo originale. Una traduzione asseverata è quindi a tutti gli effetti una traduzione giurata. Erogazione del servizio: Il Tribunale. Il verbale di giuramento al Tribunale deve essere reso dalla persona che ha eseguito la traduzione e che quindi ne assume la responsabilità. Di norma il giuramento può essere prestato contestualmente alla presentazione della traduzione e dell'originale o di una copia conforme dell'originale.

2.2 La legalizzazione e le apostille

Nel Diritto Internazionale, la legalizzazione è il processo di certificazione di un documento, in modo che sia ufficialmente riconosciuto da un sistema giuridico in un Paese straniero, di solito attraverso i canali diplomatici. La procedura per la legalizzazione di un documento straniero varia da paese a paese.

Per rendere legale un documento in un Paese straniero, è sufficiente che nel Paese d'origine le autorità preposte vi appongano un timbro particolare, le *apostille*. La Convenzione d'Aia ha abolito l'obbligo di legalizzazione dei prodotti negli Stati che hanno aderito e sottoscritto la medesima Convenzione. La postilla non è

altro che un timbro posto sull'originale del documento o copia autenticata presentare all'estero correttamente tradotta. La sua funzione è di attestare la qualità di pubblico ufficiale di chi ha rilasciato il documento come anche la sua competenza di rilasciarlo. Le strutture preposte alle legalizzazioni in Italia sono le seguenti: a) la prefettura per i documenti prodotti dalle autorità estere nell'Italia come rappresentanze diplomatiche e consolati e viceversa per i documenti prodotti in Italia che devono essere riconosciuti all'estero; b) le competenze per i Funzionari di Cancelleria e degli Uffici Giudiziari e dei Notai sono della Procura della Repubblica; c) il documento deve essere tradotto nella lingua del paese ricevente per ottenere la validità.

Nell'articolo 1 della *Convenzione Europea sulla soppressione della legalizzazione di atti compilati dagli agenti diplomatici o consolari* (Londra, 7 giugno 1968) si riporta che "la legalizzazione, giusta la presente Convenzione, copre soltanto la formalità intesa ad attestare la veridicità della firma apposta ad un atto, la qualità in cui ha agito il firmatario dell'atto e, ove occorra, l'identità del sigillo o del timbro di cui l'atto è munito". La Convenzione di Bruxelles del 1987, relativa alla esenzione dalle *apostille* nei rapporti tra i Paesi dell'Unione Europea, non è ancora stata ratificata da tutti i Paesi dell'Unione, ed è quindi in vigore solo tra alcuni di questi (attualmente è in vigore solo in Belgio, Danimarca, Francia, Irlanda ed Italia).

2.3 I traduttori

Il *traduttore legale* è un professionista che redige un documento trasferendo un testo da una lingua a un'altra. Ci sono numerosi requisiti e le capacità pratiche richieste dal traduttore legale, il requisito fondamentale è la conoscenza dell'ordinamento giuridico nella lingua di partenza e quella d'arrivo. Questo requisito rappresenta la base della capacità di capire le differenze e similitudini di due sistemi giuridici e di conseguenza produrre una traduzione corretta. Un altro professionista è l'*interprete legale* il quale applicando le tre tecniche di traduzione orale (la simultanea, la consecutiva e la sussurrata) lungo il corso dell'udienza, le deposizioni, gli arbitrati ed assiste gli avvocati durante i processi, consente ed agevola la comunicazione tra le parti in due lingue diverse. Entrambe le figure professionali sono autorizzate a tradurre documenti ufficiali che variano dai certificati agli atti presentati al Giudice.

Il traduttore giurato presso i tribunali italiani, sottoscrivendo la seguente dichiarazione: "*Giuro di avere bene e fedelmente adempiuto all'incarico affidatemi al solo scopo di fare conoscere a chi spetta la verità*", giura di fronte all'autorità del Tribunale. Il perito nominato dal Tribunale esegue il protocollo di asseverazione e il documento tradotto assume lo stesso valore legale del documento originale.

La sigla CTU sta per consulente tecnico d'ufficio, richiesto dal Magistrato. Non in tutti i casi è necessario presentare una documentazione, ovviamente con bollo, per provare la propria esperienza nel settore e la propria professionalità. In altri Tribunali, si richiede come requisito l'iscrizione al Ruolo dei periti ed esperti presso la Camera di commercio provinciale, dove annualmente si deve versare una quota; in questo caso si accetta come prova di autorevolezza del traduttore l'appartenenza a un registro ufficiale di categoria.

3. La circolare della Presidenza del Consiglio dei Ministri

Nella Circolare della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 15.12.1980 si riporta che: "(...) non esistendo in Italia la figura professionale del traduttore ufficiale, viene di norma richiesta dai Paesi esteri la traduzione da parte di traduttori giurati iscritti all'albo dei Consulenti Tecnici d'Ufficio (CTU) esistenti presso ogni Tribunale. Poiché la decisione di accettare o meno una traduzione giurata/ufficiale/asseverata è del Paese dove il documento deve essere presentato, sarà quindi necessario accertarsi caso per caso se viene accettata anche una traduzione effettuata da altri soggetti."

I traduttori ufficiali sono professionisti particolarmente competenti in lingue straniere precedentemente iscritti ad albi professionali o che attraverso successive procedure (sotto giuramento) sono in grado di fornire una traduzione fedele del testo originario senza equivoci e dubbi¹. Esistono importanti differenze fra un Tribunale e un altro riguardanti i requisiti richiesti per l'iscrizione all'Albo. Si riscontrano anche differenze tra sedi giudiziarie diverse per le procedure d'asseverazione².

4. Analisi traduttiva

L'analisi traduttiva mira ad individuare il destinatario del testo (la traduzione è destinata agli specialisti/addetti ai lavori oppure ad un pubblico più vasto) e a quale settore si fa riferimento (termini specialistici). Per un traduttore, la fase di analisi testuale e le riflessioni acquisite e condotte tramite la ricerca precedente all'atto stesso della traduzione sono di fondamentale importanza. L'altro elemento dell'analisi traduttiva è conoscere la finalità del testo: è quasi sempre la trasmissione precisa di un contenuto informativo chiaramente comprensibile. Per soddisfare questo obiettivo, un traduttore giurato è chiamato soprattutto a riprodurre nella traduzione tutte le informazioni dell'originale in maniera chiara, fedele e completa, adeguandola nella lingua d'arrivo, in caso di necessità, alle norme e convenzioni redazionali di questo tipo di testo specialistico. Generalmente al traduttore è richiesta una serie di competenze non meramente linguistiche. Nel nostro caso, è richiesta non soltanto la conoscenza linguistica delle due lingue, lingua di partenza e lingua di arrivo, ma anche una conoscenza profonda degli elementi fondamentali della disciplina/e inerente/i il testo oggetto della traduzione, nonché le consuetudini settoriali relative la redazione dei testi in questo specifico ambito. Per giungere a questa conoscenza, sono molto utili i testi paralleli, ossia testi scritti in lingua di partenza e in lingua ricevente appartenenti allo stesso macro settore, il metodo ampiamente utilizzato da un traduttore legale ed amministrativo nella propria attività.

5. Gli aspetti più rilevanti che caratterizzano il processo traduttivo

Gli aspetti più rilevanti che caratterizzano il processo traduttivo nel caso di una traduzione giuridica sono: un'attenta analisi del testo; la considerazione di fattori linguistici ed extralinguistici; la conoscenza dei sistemi giuridici in esame; l'elaborazione della strategia traduttiva; un'accurata documentazione; l'uso della terminologia specializzata e delle strutture convenzionali del discorso giuridico. Il rispetto alle sentenze dei sistemi di Diritto continentali, le sentenze di *Common Law* implicano un'attenzione dominante per i fatti e un resoconto dettagliato di ciò che è avvenuto; riferimenti del tutto marginali alla dottrina; la ristretta portata delle norme; la natura della sentenza, che consiste in una pronuncia personale dei giudici di *Common Law*. Queste differenze trovano riscontro nella parte centrale (giustificativa) della sentenza, la cosiddetta *Motivazione* nelle sentenze italiane, che rappresenta il tessuto logico della pronuncia in cui si discutono gli argomenti a favore e contrari per un'eventuale modifica della sentenza di grado inferiore e si giustificano le *ragioni che hanno condotto a quella decisione*.

Al carattere deduttivo e astratto dell'argomentazione della motivazione della sentenza italiana si contrappone il tipo di argomentazione della sentenza inglese, in cui la preoccupazione dominante del giudice di mostrare razionalmente che la "sua decisione è giusta nel caso di specie" (Longinotti 2009: 12). In una traduzione legale inglese - italiano (o viceversa), ad esempio, una prima grande differenza può essere rappresentata dagli ordinamenti giuridici che contraddistinguono i due Paesi, *Common Law* e *Civil Law*. Com'è noto, infatti,

1 <http://www.smglanguages.com/smg/smg-legal/traduttore-giurato-e-giuridico>.

2 <http://www.filodiritto.com/articoli/2012/02/il-traduttore-giurato-teoria-e-pratica>.

tra i due ordinamenti esistono differenze sostanziali e, anche nei casi in cui un negozio giuridico esiste, può essere utilizzato in maniera diversa. Quando si trova a dover affrontare traduzioni legali, per prima cosa il traduttore deve verificare se il negozio in questione ha lo stesso ruolo in entrambi gli ordinamenti, se è lo stesso ma presenta sottili differenze, se è presente in un ordinamento ma non più nell'altro, oppure se esiste soltanto nell'ordinamento che regola il documento d'origine.

È essenziale che il traduttore eviti di cadere nella trappola dei 'false friends', traducendo un concetto nel linguaggio di destinazione semplicemente focalizzandosi sul significante e non sul significato. Spesso succede infatti che un traduttore si trovi a dover tradurre un negozio che non esiste nell'ordinamento giuridico del Paese della lingua d'arrivo: in questi casi è prassi comune lasciare il nome nella lingua originaria in corsivo e provvedere ad inserire una nota per spiegarne il significato.

Fonti accreditate su cui reperire definizioni e terminologia rappresentano inoltre utili strumenti per la traduzione legale. A questo proposito, l'Unione Europea ha contribuito alla standardizzazione della terminologia giuridica, grazie alla redazione, nelle 23 lingue ufficiali, di tutta la legislazione comunitaria. Per questo motivo, il sito internet dell'Unione Europea, la *banca dati terminologica IATE* e soprattutto *Eurlex* (sito ufficiale dell'Unione Europea che offre l'accesso al Diritto comunitario), rappresentano le fonti di informazione principali per il reperimento della terminologia da utilizzare nella traduzione legale di testi giuridici. Inoltre, poiché capita sempre più spesso che nei testi commissionati al traduttore si faccia espresso riferimento alla normativa europea, è importante che il traduttore stesso sappia dove reperirli e sia sicuro di utilizzare la terminologia legale ufficiale.

Partendo dalla considerazione che ogni traduzione dipende da specifici fattori intra ed extra testuali (tipo di testo, destinatario, scopo della traduzione, eccetera) e dalla loro combinazione (traduzione di un determinato tipo di testo per un determinato destinatario e per un determinato scopo, eccetera), si può affermare che le peculiarità della traduzione giuridica dipendono essenzialmente dalle caratteristiche del testo giuridico, oggetto della traduzione, e dai particolari fattori pragmatici che costituiscono il contesto traduttivo. La complessità della traduzione giuridica trova la sua esplicazione nel collegamento tra il testo giuridico e l'ordinamento giuridico al quale appartiene. La traduzione nei confini di uno Stato richiede la conoscenza dell'ordinamento di quello Stato, la traduzione ampliata ai confini sovranazionali richiede la conoscenza del Diritto Comunitario, fino al diritto internazionale o transnazionale di cui parla la *lex mercatoria*. Teubner la definisce nel suo libro "*Global Law without State*":

"The most successful example of global law without a state" (Teubner 1997: 3).

"Negli *UNIDROIT Principles of International Commercial Contracts* e nei *Principles of European Contract Law*, che costituisce il sistema di riferimento per il linguaggio giuridico, il quale è a sua volta *system-bound* (De Groot/Ravar 1996: 2005)". "*Quando è in questione la frontiera della lingua giuridica*", afferma infatti Sacco (2008: 7) "*la frontiera linguistica naturale non è tutto, conta l'autorità (il capriccio la storia) di chi edifica le leggi e, più latamente, il diritto*" (Weismann 2011: 2).

Per quanto concerne la distinzione delle lingue inerenti al diritto "Nell'esempio dimostrativo, correlato alla traduzione delle lingue giuridiche appartenenti alle diverse lingue etniche, poniamo l'accento sulla distinzione dei tre tipi di lingue legate al diritto: *LG* - la lingua giuridica: la lingua nella quale sono formulati i testi deliberati dal legislatore, vale a dire le regole del Diritto, con le loro conseguenze formali e interpretative accettate come regole valide. La *LG* è la lingua di base per gli altri generi linguistici legati al Diritto; *LAD* - la lingua di applicazione del Diritto: utilizzata dalle autorità che applicano le regole del Diritto. Questa lingua in pratica è più ricca della *LG*, trae spunto dalla dottrina giuridica e dalla lingua comune. *LSG* - è la lingua con la quale la scienza parla di Diritto e della sua applicazione: la *LSG* è complessa poiché sussistono delle differenze

tra dogmatica giuridica, metadogmatica, teoria del diritto ecc. Dal punto del vista dell'analisi logica, *LSG* è una metalingua per la *LG* e la *LAD*" (Wroblewski 2000: 157-158).

6. Conclusioni e considerazioni personali

Mettere in pratica le conoscenze teoriche è un'impellenza dei nostri tempi, i cui ritmi, purtroppo, non ci permettono più né la giusta riflessione né l'analisi del nostro lavoro, aspetti assolutamente necessari per un traduttore. Si deve dimostrare in modo continuo che non siamo e non saremo mai sostituibili da una macchina, perché una macchina non pensa, non valuta, non si esprime nella cultura e nel costume dell'altro Paese. Tuttavia, anche noi traduttori abbiamo le nostre colpe, perché spesso lavoriamo in solitudine, quando invece le azioni che dobbiamo intraprendere sono le seguenti: riunirsi per rispondere in modo efficace e professionale alle richieste di traduzioni sempre più complesse e con tempi di consegna sempre più corti. Se il lavoro è in team esso si distribuisce tra: *Project manager, Responsabile di progetto e traduttori, Revisionatori*; ai quali spetta regolarizzare la posizione del traduttore giurato presso i Tribunali invitandoli a delegare, attraverso bandi di gara, le traduzioni e asseverazioni ad enti con comprovata esperienza nelle traduzioni giuridiche, nell'interpretariato e con referenze di collaborazione con le istituzioni pubbliche; inserire l'obbligo degli aggiornamenti annuali per i traduttori giudici riguardanti: tecniche di traduzione, cambiamenti legislativi, certificati e corsi linguistici, uso di "*Cat tools*" per le traduzioni; instaurare uno sportello per le traduzioni asseverate presso i Tribunali, per comunicare ai *cittadini* tutte le informazioni riguardanti le traduzioni asseverate e svolgere funzione di supporto per il Tribunale sotto la convenzione sottoscritta.

Bibliografia

De Groot, G.R Rayar, L. (1996). *Bilingual legal dictionaries: criteria for assessment*. Maastricht: Hogeschool.

Longinotti, D. (2009). Problemi specifici della traduzione giuridica, Traduzione di Sentenze dal tedesco e dall'inglese. *Quaderni di Palazzo Serra 17*. Genova.

Sacco, R. (2008). *Dall'interpretazione alla traduzione*. Padova: Cedam.

Teubner, G. (1997). *Global Law without State*. Aldershot: Dartmouth

Wiesmann, E. (2011). La traduzione giuridica tra teoria e pratica. Bologna: *Intralinea On Line Translation Journal*, numero monografico, 1. Bologna: Università di Bologna.

Wroblewski, J. (2000). Il Problema della Traduzione Giuridica. *Ars Interpretandi. Rivista di ermeneutica giuridica*. Padova: Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze politiche, Giuridiche e Studi internazionali.

Circolare della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 15 dicembre 1980 (http://www.tavani.net/circolare_1980.htm).

Convenzione Dell'Aia del 5 ottobre 1961 (<https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation>).

Convenzione Di Londra del 7 giugno 1968 (<https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation>).

Convenzione Di Bruxelles del 25 maggio 1987 (<http://www.esteri.it>).

Legal translation in the Italian legal system

Increased mobility and migration within the EU implies a proportional increase of the relationships (commercial, legal, academic or personal) between people of different nationalities. The overall aim of this report is to define the role and function rather than the importance of legal translation. The specific aim of this paper is to inform about the positions of court interpreters in Italian courts. Hereinafter are reported some reflections on the context in which acts a legal translator or rather on the Italian legal system and its main features. Fundamental elements of the professional figure of a sworn translator and the theoretical framework in which is inserted: legal translation, legalized translation, sworn translation; legal translator, Legal interpreter, C.T.U - technical expert, surveyor meanings and differences; sworn translator; Legalization of translated documents; three important Conventions: Hague (1961), London (1968) Brussels (1987). The translation analysis aims to identify who is aimed at the text (the translation is intended for specialists and experts or to a wider audience) and to which sector it refers (technical terms) .To meet this target is called a sworn translator especially to reproduce all information in a clear, true and complete way. Generally, to the translator is required a set of competences and not merely linguistic standard of competence. In our case, to the legal translator is required not only the linguistic knowledge of two languages: the source language and the target language, but also a deep understanding of the fundamental elements of the discipline in which translates.

Key words: legal translation, sworn translator, different legal systems, translation analysis, series of competences.

