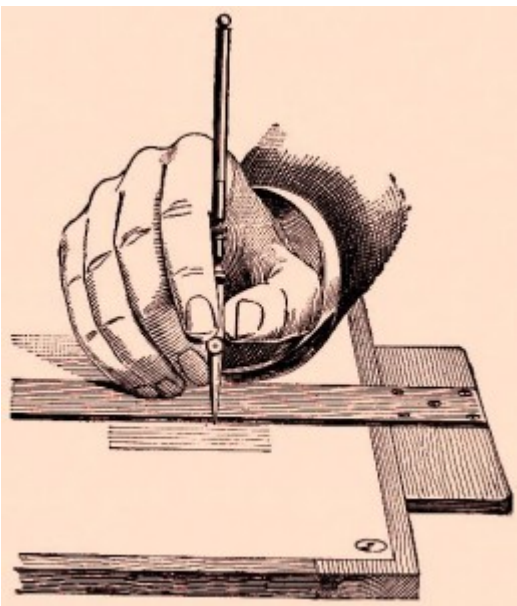




Esperienze di didattica all'Università di Torino e una «modesta proposta»[*]



di Paola Brusasco, Maria Cristina Caimotto e Aurelia Martelli

La situazione attuale della didattica della traduzione a livello universitario è tutt'altro che ideale. Poiché nelle università italiane, fatta eccezione per quei pochi atenei che hanno una Scuola di traduzione e interpretariato, l'insegnamento della traduzione si svolge all'interno dei corsi di Lingua (nel nostro caso l'inglese) è a questi che faremo riferimento. Sebbene l'attuale codice indicato dal Ministero dell'università e della ricerca per designare il settore scientifico disciplinare «Lingua inglese e traduzione (L-LIN/12)» metta in primo piano la traduzione, questa non ha lo status di disciplina vera e propria e, all'interno del mondo



accademico, soprattutto ai fini del reclutamento docenti, l'attività traduttiva gode di scarsissimo prestigio.

Basti pensare al fatto che le traduzioni non sono considerate pubblicazioni valide ai fini concorsuali e che la maggior parte dei docenti di lingua che si occupano di traduzione non ha esperienza professionale nel campo né conoscenza diretta degli aspetti pratici del lavoro del traduttore. Nell'attuale sistema, dunque, non è raro che uno studente arrivi a conseguire una laurea triennale (ma spesso anche magistrale) in Lingue e letterature straniere con conoscenze assai scarse, se non addirittura inesistenti, della teoria e della storia della traduzione e privo delle competenze pratiche e professionali richieste dal mercato. È una situazione che pare riflettere l'idea diffusa che la capacità di tradurre sia una diretta conseguenza della conoscenza di una lingua straniera, mentre dovrebbe essere ormai chiaro, al contrario, che si tratta di una competenza a sé stante e che in quanto tale richiede una didattica mirata.

Ci sono, inoltre, altri fattori, questa volta di natura «strutturale», che compromettono la didattica della traduzione. Primo fra questi il fatto che negli ultimi anni si è riscontrato tra gli studenti un abbassamento del livello di conoscenza della lingua straniera, in questo caso l'inglese, problema probabilmente destinato a peggiorare, data la riduzione delle ore dedicate all'insegnamento delle lingue straniere in conseguenza dei tagli di bilancio subiti dall'università. Altro tasto dolente è l'elevato numero degli studenti in aula, che spesso supera il centinaio, arrivando talvolta a duecentocinquanta. Infine, non possiamo dimenticare che, fatta eccezione per le poche facoltà a numero chiuso, nelle università italiane non c'è l'obbligo di frequenza, modalità particolarmente inefficace per tutti gli insegnamenti linguistici, dove il metodo del «preparare l'esame da non frequentanti» non ha certamente senso.

Nella Facoltà di lingue e letterature straniere dell'ateneo torinese la traduzione viene insegnata all'interno del corso di Lingua inglese II, al secondo anno della laurea triennale.



Nell'anno accademico 2009-2010 gli studenti di secondo anno che avevano scelto l'inglese come lingua straniera erano circa seicento. Dividendoli in base al corso di laurea (indirizzo di studi) si sono ottenuti tre gruppi di circa duecento studenti (non tutti presenti in aula, visto l'alto numero di non frequentanti). I corsi, semestrali, erano articolati su nove settimane per un totale di cinquantaquattro ore di lezione frontale (tre incontri la settimana). Per offrire la possibilità di svolgere esercitazioni guidate, ogni corso era integrato da due seminari facoltativi di venti ore (dieci incontri settimanali) riservati a venticinque studenti in regola con gli esami, selezionati in base alla loro media. I seminari, tenuti da docenti a contratto e non dai titolari dei corsi, costituivano veri e propri laboratori di traduzione, con brani assegnati di settimana in settimana, obbligo di frequenza e possibilità di interagire con il docente e discutere con i compagni testi, scelte e strategie traduttive.

La situazione descritta non è quindi ottimale: i bassi livelli di conoscenza della lingua straniera (e non solo, come vedremo in seguito), il numero limitato di ore che si possono dedicare alla pratica, il fatto che per molti studenti le uniche esperienze di traduzione siano limitate a brevi brani tradotti alle scuole medie superiori per verificarne la comprensione, rendono la definizione di un programma d'esame particolarmente complicata.

Le domande che ci siamo poste sono state: come conciliare teoria e pratica della traduzione in una situazione didattica dove prevalgono le lezioni frontali, durante le quali l'unico tipo di pratica attuabile consiste nell'analisi contrastiva di traduzioni con testo a fronte? Come organizzare le lezioni frontali in modo che anche gli studenti che non frequentano i seminari possano avere un assaggio delle problematiche concrete della traduzione? In che modo possiamo aiutare i nostri studenti a sviluppare un approccio critico sia al testo da tradurre sia al testo tradotto, nonché a valutare in modo realistico la propria capacità di affrontare una traduzione?

Per rispondere abbiamo cercato innanzitutto di capire quali sono gli aspetti più problematici



della traduzione dall'inglese all'italiano per i nostri studenti. Attraverso l'analisi delle prove d'esame (un brano da tradurre) e dei testi utilizzati durante le attività seminariali abbiamo cercato di identificare le tipologie di "errore" più frequenti. In generale possiamo dire che l'analisi delle traduzioni rivela bassi livelli di conoscenza della lingua straniera e scarsa padronanza della lingua d'arrivo. In altre parole, nel testo d'arrivo si possono notare numerosi esempi di "traduttese". Inoltre, come illustreremo più avanti, gli studenti risultano spesso incapaci di identificare i confini delle unità di significato e valutare i vari livelli su cui si articola il testo di partenza, ossia coglierne (e restituirne) gli aspetti descrittivi, la forza evocativa, la funzione comunicativa, le intenzioni. A questo si aggiunge la mancanza di consapevolezza delle risorse morfologiche, sintattiche e stilistiche offerte dall'italiano, che permetterebbero di produrre un testo d'arrivo «leale» al testo di partenza, dove per leale si intende un testo italiano leggibile e coerente, che restituisca il significato e se non diversamente richiesto dallo scopo per cui si effettua la traduzione: fedele alle intenzioni comunicative del testo inglese.

Riportiamo alcuni passi, tradotti dagli studenti, che esemplificano le principali tipologie di "errore".

Morfologia e struttura sintagmatica

Molto spesso gli errori di natura morfologica sono in realtà imprecisioni o espressioni maldestre dovute alla scarsa capacità degli studenti di sfruttare al meglio le risorse morfologiche offerte dalla lingua italiana, in particolare il vasto repertorio di suffissi utilizzabili per conferire toni e sfumature alle parole evitando espressioni innaturali, come nell'esempio che segue, dove l'espressione «un gruppetto» sarebbe risultata preferibile.

1. «one might have observed a small party of armed men» (Hopkirk 1991, 38)



1a. *si sarebbe potuto osservare un piccolo gruppo di uomini armati*

Per quanto riguarda la resa dei sintagmi nominali, sempre problematici nel passaggio dall'inglese all'italiano (l'inglese tende a premodificare e "accatastare" elementi in posizione attributiva, cosa in cui l'italiano è più duttile), molti studenti dimostrano difficoltà nella resa di sintagmi nominali complessi (anche se non particolarmente complicati) come nell'esempio

2. «big church bell»

reso come

2a. *la campana della grande chiesa*

invece che «la grossa campana della chiesa».

Lessico

Gli errori di natura lessicale sono quasi sempre casi di:

falsi amici, come

3. Britons / *Bretoni*

4. energetic / *energetico*;

di resa lessicale inadeguata, come

5. sheets of lightning / *lenzuola di tuoni*



6. laundry basket / *cestino della tintoria*;

e di poca dimestichezza nella scelta dei sinonimi, come

7. post-humous fame / *fama post-mortem*.

Tali esempi rivelano non solo scarsa padronanza delle risorse lessicali dell'italiano, ma anche mancanza di abitudine alla consultazione dei dizionari e di altre risorse lessicografiche.

Sintassi

Dalle traduzioni degli studenti emerge chiaramente la difficoltà a mettere in pratica strategie traduttive introdotte e discusse a lezione, quali ad esempio la trasposizione e la ridisposizione degli elementi della frase, soprattutto per quanto riguarda i complementi. Ne consegue una serie di frasi piuttosto maldestre, come dimostrano i seguenti esempi.

Il seguente brano:

8. «The usual starting point for histories of altitude is the Italian poet Petrarch's description of his ascent, with his energetic brother Gherardo, of Mount Ventoux — a benign 1,910 metre lump in the Vaucluse — in April of 1336. Upon reaching the summit of the mountain, Petrarch was amazed by the vista» (Macfarlane 2003, 146).

viene tradotto (in grassetto i passaggi particolarmente stridenti)

8a. *Il consueto punto di partenza riguardo i racconti sull'altitudine è la descrizione dell'ascesa verso il Monte Ventoso del poeta Petrarca **insieme al suo vigoroso fratello Gherardo, un benigno masso informe di 1910 metri, effettuata***



***nell'aprile del 1336.** Dopo aver raggiunto la vetta della montagna Petrarca rimase attonito dal panorama.*

oppure:

***8b.** L'usuale punto di partenza per la storia dell'altitudine è la descrizione del poeta italiano **Petrarca, dell'ascesa** al monte Ventoso con il suo energico fratello Gherardo, nell'aprile del 1336. Appena raggiunta la sommità della montagna il poeta fu sopraffatto dalla vista.*

o ancora:

***8c.** L'abituale punto di partenza della storia dell'altitudine è la descrizione della salita di Petrarca **accompagnato dal suo energico fratello, del monte Ventoso nell'aprile del 1336, una zolla benigna di 1610 metri.** Appena raggiunta la cima della montagna il poeta fu sopraffatto dalla vista.*

La problematica riguarda spesso la collocazione del soggetto e del relativo sintagma verbale:

9.«[...] we must look in the 1600's, when **the template for the famous Grand Tour** — the edifying trip around the cities and landscapes of continental Europe which, in the late seventeenth and the eighteenth centuries, became usual for the moneyed (or disgraced) young men to take — **was just being forged**»(Macfarlane 2003, 147).

9a. [...] dobbiamo guardare il **1600** quando la struttura del famoso Gran Tour, l'edificante viaggio attraverso città e paesaggi dell'Europa continentale che, nel tardo diciassettesimo e diciottesimo secolo, divenne comune per i **giovani uomini** di classi agiate (o **disgraziati**) **da compiere, era appena stato fondato.**



9b. [...] dobbiamo guardare al **1600** quando il modello del famoso Gran Tour, l'edificante viaggio intorno alle città e ai panorami dell'Europa continentale, che nel tardo diciassettesimo e nel diciottesimo secolo diventò tipico per i giovani ricchi (o caduti in disgrazia) **intraprenderlo, era appena stato forgiato.**

Per fornire al lettore un'idea degli errori sia di comprensione del testo sia della resa in italiano compiuti dagli studenti, vediamo quale potrebbe essere la versione corretta.

La traduzione italiana del libro di Macfarlane (Mazzarelli 2005) risolve così i due passi:

8d. «Nelle storie dell'alpinismo si usa citare come prima ascensione con l'energico fratello Gherardo al monte Ventoux nel Vaucluse avvenuta nell'aprile del 1336. Giunto sulla cima di quel mite panettone di 1910 metri, Petrarca è stupefatto dalla vista» (pp- 153-4).

e poi:

9c. «[...] dobbiamo arrivare al Seicento, in particolare agli anni in cui si andavano gettando le basi del Grand Tour, quel viaggio di formazione attraverso le città e i paesaggi d'Europa che dalla fine del diciassettesimo e per tutto il diciottesimo secolo doveva diventare obbligatorio per i giovanotti inglesi di molti mezzi (e spesso di pessima reputazione)» (pp. 154-5).

Ma sarebbero già accettabili soluzioni meno ardite, tipo:

8e. «Il punto di partenza abituale nella storia delle alte quote è il racconto dell'ascensione al Mont Ventoux, uno gnocco tutt'altro che impervio nel Vaucluse, compiuta dal poeta nell'aprile del 1336. Raggiunta la cima, Petrarca fu rapito dalla bellezza della vista»;

e ancora:



9d. «[...], occorre guardare dentro il Seicento, quando si veniva appena formando il modello del Grand Tour, il viaggio di formazione, ormai famoso, attraverso città e paesaggi dell'Europa continentale che, verso la fine di quel secolo e per tutto quello successivo, divenne consueto per i giovanotti inglesi ben forniti di quattrini (o costretti perché in cattive acque)».

Un'altra caratteristica delle traduzioni degli studenti è l'uso ridondante degli aggettivi possessivi:

10. «instinctively the riders drew their cloaks about them» (Hopkirk 1991, 38).

10a. *istintivamente gli uomini si avvolsero **nei loro** mantelli.*

11. «the Italian poet Petrarch's description of his ascent, with his energetic brother Gherardo».

11a. *la descrizione della salita di Petrarca accompagnato **dal suo** energico fratello Gherardo.*

Competenza culturale

In alcuni casi le traduzioni degli studenti sono indicative della loro scarsa capacità di riconoscere elementi culturalmente ridondanti che potrebbero essere omessi, come nel seguente esempio:

12. «The usual starting point for histories of altitude is **the famous Italian poet** Petrarch's description of his ascent, with his energetic brother Gherardo, of Mount Ventoux — a benign 1,910 metre lump in the Vaucluse — in April of 1336».



12a. *Il punto di partenza per la storia delle ascensioni è la scalata al Monte Ventoso del famoso poeta italiano Petrarca [...].*

A modest proposal

È indubbio che un corso semestrale dedicato alla traduzione non può fornire le competenze necessarie per proporsi sul mercato come traduttori *freelance*. Tuttavia è probabile che, muovendo i primi passi in ambito lavorativo, molti si troveranno — in virtù della propria laurea — a dover tradurre testi di vario genere da e verso la lingua straniera. Il nostro obiettivo dunque è sviluppare negli studenti una visione critica e realistica della complessità di questa operazione, in modo che sappiano riconoscere quando è opportuno affidare la traduzione a un professionista e, eventualmente, riuscire a valutarne l'adeguatezza. A livello didattico questo implica una separazione delle attività finalizzate al miglioramento delle conoscenze linguistiche dalle attività mirate allo sviluppo di quella che Nord (1997) definisce «*translational action*».

Klein-Braley e Franklin (1998), nel descrivere la propria esperienza didattica presso l'università di Duisburg, rifiutano l'approccio *learning-by-doing*, che consiste nell'imparare direttamente traducendo, e propongono invece l'utilizzo di materiali scelti ad hoc per illustrare diverse strategie e possibilità traduttive. La nostra esperienza è in un certo senso simile e ci porta a progettare un corso di traduzione dall'inglese all'italiano che fornisca agli studenti quel minimo di competenze di base utili a operare nel mercato delle traduzioni e che allo stesso tempo li possa invogliare ad approfondire e ampliare le loro competenze seguendo una scuola di specializzazione, un master o una laurea specialistica.

La nostra proposta comprende i seguenti suggerimenti:

Insegnamento frontale:



reading list pre-corso: una selezione di letture in italiano appartenenti a varie tipologie testuali (testi letterari, articoli di giornale, resoconti aziendali, recensioni, lettere commerciali) da assegnare prima dell'inizio del corso. Tali letture verranno poi utilizzate per imparare a riconoscere le convenzioni e le caratteristiche dei diversi generi testuali. Questa nostra scelta tenta di compensare lo scarso interesse dei giovani per la lettura e la conseguente scarsa familiarità con stili e tecniche di scrittura caratterizzanti i vari tipi testuali.

- una lezione introduttiva durante la quale problematizzare il concetto di traduzione, invitando gli studenti a riflettere su sfide e difficoltà che essa comporta e cercando quanto meno di arrivare a definizioni di ciò che la traduzione «non è». Seguendo il modello di Schäffner (2004), si chiederà agli studenti di proporre una propria definizione, di misurarsi con testi brevi (anche singole frasi) che comprendono termini culturo-specifici, espressioni idiomatiche, problematiche di natura sintattica, tipologie testuali molto specifiche; testi, insomma, scelti appositamente per suscitare riflessioni e confronti. In questo modo si metteranno in discussione luoghi comuni e pregiudizi sulla traduzione che potranno essere ridiscussi durante la lezione conclusiva (4 ore totali: due nella prima più due nell'ultima).
- Tre lezioni dedicate ai “classici” *topoi* della teoria della traduzione (traduzione libera vs. letterale, attualizzazione vs. esotizzazione, discutibilità del concetto di equivalenza) (6 ore).
- Tre lezioni dedicate all'analisi di varie tipologie testuali in inglese che corrispondano ai testi compresi nella selezione di letture in italiano in modo da evidenziare aspetti semantici, pragmatici, stilistici e discorsivi (6 ore).
-



Tre lezioni per migliorare l'uso dei dizionari e per presentare agli studenti varie risorse elettroniche e on-line utili ai fini della traduzione (6 ore).

Insegnamento seminariale (32 ore):

- tre lezioni (6 ore) dedicate alla lettura e analisi di esempi di “buone” e “cattive” traduzioni dall'inglese all'italiano. Si prenderanno in considerazione tipologie di testi che gli studenti potrebbero trovarsi ad affrontare nella propria esperienza lavorativa (lettere commerciali, manuali di istruzioni, cataloghi, testi turistici).
- tre lezioni (6 ore) dedicate alla lettura e analisi di esempi di “buone” e “cattive” traduzioni dall'italiano all'inglese, scelte con criteri analoghi.

Durante queste lezioni verranno introdotti e affrontati alcuni elementi fondamentali di grammatica contrastiva italiano-inglese per illustrare le differenze strutturali a vari livelli: morfologico, lessicale, sintattico e testuale. Lo scopo è avviare gli studenti a un'ottica comparata delle due lingue, in modo che sviluppino gli strumenti per gestire quei nodi problematici emersi dalle loro traduzioni, come per esempio la disposizione degli elementi all'interno della frase, l'utilizzo delle risorse morfologiche e lessicali della lingua italiana, la non corrispondenza dei tempi verbali e il riposizionamento dei costituenti del sintagma nominale complesso.

- 10 lezioni (20 ore) di esercizi di traduzione da svolgersi in gruppi di venticinque studenti al massimo. Si chiederà loro di tradurre brevi passi selezionati appositamente perché contengono elementi che generalmente risultano difficoltosi a tutti i livelli, partendo da quello lessicale (termini culturo-specifici, collocazioni, sintagmi nominali particolarmente complessi) per poi passare a questioni sintattiche più sottili quali la
-



resa delle strutture marcate, la ridisposizione, l'aggiunta o l'eliminazione di informazioni all'interno della frase.

Quando si parla di traduzione, il rapporto fra teoria e pratica è alquanto controverso. Gaballo (2009), riprendendo Pym (2003), sottolinea come la competenza di un traduttore sia di solito valutata in quanto *performance*, il che crea una sovrapposizione fra i termini usati da Noam Chomsky nella sua teoria generale della struttura linguistica per definire rispettivamente l'insieme dei principi che presiedono alla formazione infinita di frasi in una lingua e l'effettiva produzione. Gli aspetti teorici della traduzione vengono quindi ridotti a conoscenze operative.

Ritroviamo questo atteggiamento nell'attuale assetto dei corsi di Lingua inglese, che al momento non prendono in esame l'ampio dibattito teorico sulla traduzione. In ambito letterario, sono molti i traduttori che sostengono che il proprio sia un mestiere, un sapere di tipo artigianale, da acquisire attraverso l'esperienza e l'esercizio sui testi. Tuttavia, senza nulla togliere alla componente più artistica e creativa, riteniamo che — soprattutto all'interno di un percorso didattico — una buona conoscenza della teoria della traduzione unita a elementi di linguistica comparata e di discipline collegate contribuisca a migliorare la consapevolezza, il senso critico e la *performance*, soprattutto alla luce del fatto che la maggior parte dei testi tradotti non sono letterari. Altri due fattori devono essere considerati ai fini della didattica: 1) molti studenti, perfino a livello universitario, dispongono di un repertorio di strutture e lessico alquanto limitato anche nella propria lingua; e 2) l'acquisizione della lingua straniera, in questo caso dell'inglese, è perlopiù avvenuta tramite il metodo funzionale-comunicativo adottato nella maggior parte dei testi in uso nelle scuole superiori, che privilegia gli aspetti comunicativi rispetto alla riflessione sistematica sulle strutture linguistiche. Se da un lato i buoni risultati di tale metodo in termini di *performance* sono innegabili, l'abitudine a vedere la lingua come repertorio di situazioni comunicative può non risultare particolarmente utile ai fini della traduzione. È



per questo motivo che ci pare opportuno reinserire un certo grado di riflessione morfologica e sintattica, visto che l'approssimazione e la flessibilità del metodo funzionale mal si adattano alla precisione e accuratezza richieste dalla traduzione. Su un piano più filosofico, ma dalle evidenti ripercussioni concrete, l'accelerazione e la frammentazione tipiche del mondo postmoderno, ben esemplificate dal diffuso senso di urgenza e velocità che ormai caratterizza ogni attività umana, paiono in contrasto con la concentrazione, la profondità di analisi e l'attenzione al dettaglio proprie della traduzione. La didattica deve dunque fare fronte alla difficoltà di concentrazione riscontrata nei giovani e trovare strategie per stimolare la riflessione puntuale e l'attenzione anche a elementi apparentemente marginali. Questo naturalmente non significa riproporre un modello di traduzione parola per parola, bensì trasmettere agli studenti il senso del peso e della portata di ogni elemento, dalla singola parola al testo nella sua interezza. A tutto questo si aggiunge un'ulteriore caratteristica del mondo contemporaneo: la costante evoluzione delle capacità richieste ai traduttori in un mondo globalizzato dove, come sottolineato da Cronin (2003) e Taviano (2009), i testi di partenza spesso non sono scritti da madrelingua — per esempio nelle multinazionali e negli organismi internazionali — e presentano quindi un inglese ibrido, non connotato geograficamente, che mette in discussione il ben noto assunto secondo il quale si traducono non tanto testi, quanto culture.

Come abbiamo potuto vedere, le difficoltà degli studenti sono riconducibili soprattutto a scarsa dimestichezza nel maneggiare strutture linguistiche e scarsa familiarità con convenzioni testuali e aspetti pragmatici di entrambe le lingue. Si va dunque da difficoltà riscontrate in brevi segmenti testuali a lacune nel bagaglio culturale necessario per decodificare un testo e ricodificarlo nella lingua d'arrivo. Se partire da una traduzione quasi interlineare e rielaborarla dal punto di vista stilistico fino a produrre una versione adeguata — secondo quella che Nord (1997) definisce «modalità *workshop*» — si presta a stimolanti discussioni all'interno del gruppo, è pur vero che questo metodo si fonda sostanzialmente sul concetto di equivalenza lessicale e sintattica e si presta a valutazioni di carattere impressionistico-soggettivo. Sebbene tale approccio *bottom-up* riesca a stimolare la



creatività e permetta agli studenti più dotati di produrre traduzioni letterarie fedeli e adeguate dal punto di vista stilistico, manca di prospettiva, vale a dire non fornisce strumenti puntuali per riconoscere le caratteristiche principali del testo di partenza e produrre una traduzione frutto di scelte consapevoli e informate.

Nord, tra i fautori dell'approccio funzionalista alla traduzione, propone un percorso *top-down*: partire cioè dal livello pragmatico, individuando la funzione per la quale occorre eseguire la traduzione (per esempio, un testo pubblicitario viene tradotto come esercizio, a fini di comprensione della cultura di partenza, o per essere utilizzato come testo pubblicitario anche nella cultura di arrivo?). Si procede poi distinguendo fra gli elementi funzionali al testo fonte, da mantenere invariati, e quelli da adattare alle esigenze comunicative, alle aspettative e alle conoscenze del destinatario.

L'attenzione di Nord agli aspetti funzionali della traduzione sembra particolarmente valida a fini formativi, soprattutto quando, come si è detto precedentemente, non è possibile dare per scontate conoscenza, competenza e sensibilità nella lingua materna né nella lingua straniera. Pur senza adottare nel dettaglio il modello proposto da Nord, è indubbio che riflessioni di tipo pragmatico sulla funzione della traduzione da eseguire permettono agli studenti di individuare i "confini" all'interno dei quali fare le proprie scelte in merito a convenzioni dettate dal genere testuale d'arrivo, strutture sintattiche e lessico, adottando quindi un approccio secondo il quale il generale determina il particolare. Ciò agevolerebbe la scelta del registro più consono alla situazione in quanto permetterebbe di individuare analoghe situazioni comunicative nella lingua madre.

Poiché rileviamo spesso traduzioni estremamente letterali, derivanti da incertezza nella comprensione del testo fonte e/o da povertà espressiva nella propria lingua oppure, al contrario, traduzioni grezze e approssimative, frutto dell'abitudine all'approccio comunicativo nonché dell'attuale libertà linguistica e rifiuto del prescrittismo, riteniamo che inquadrare la dimensione pragmatica sia del testo di partenza sia di quello di arrivo



fornirebbe agli studenti linee guida per trovare un atteggiamento coerente fra due tendenze apparentemente opposte e tuttavia correlate.

Bibliografia

Cronin 2003: Michael Cronin, *Translation and Globalization*, Routledge, Londra 2003.

Gaballo 2009: Viviana Gaballo (a cura di), *English in Translation Studies: Methodological Perspectives*, eum, Macerata 2009.

Hopkirk 1991: Peter Hopkirk, *The Great Game: The Struggle for Empire in Central Asia*, Oxford University Press, Oxford 1991.

Klein-Braley e Franklin 1998: Christine Klein-Braley, Peter Franklin, *The Foreigner in the Refrigerator. Remarks about Teaching Translation to University Students of Foreign Languages*, in K. Malmkjaer (a cura di), *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, St. Jerome Publishing, Manchester 1998.

Macfarlane 2003: Robert Macfarlane, *Mountains of the Mind. A History of a Fascination*, Granta Books, London 2003.

Mazzarelli 2005: Paola Mazzarelli, *Come le montagne conquistarono gli uomini: storia di una passione*, Mondadori, Milano 2005 (traduzione di Macfarlane 2003).

Nord 1997: Christiane Nord, *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, St. Jerome Publishing, Manchester 1997.

Pym 2003: Anthony Pym, *Redefining Translation Competence in an Electronic Age*, in «Meta», vol. 48 (2003), 4, pp. 481-497.

Schäffner 2004: Christina Schäffner (a cura di), *Translation Research and Interpreting*



Research. Traditions, Gaps and Synergies, Multilingual Matters, Clevedon 2004.

Taviano 2010: Stefania Taviano, *Translating English as a Lingua Franca*, Le Monnier Università, Firenze 2010.

[*] Questo articolo è la versione italiana, curata dalle stesse autrici, di un paper presentato al convegno *ESSE 10: European Society for the Study of English. Tenth International Conference* (Torino 24- 28 agosto 2010) con il titolo *Different backgrounds but a shared goal: striking a balance between language acquisition, oriented activities and translation skills in non-specialised university courses.*