

L1 E TRADUZIONE DIDATTICA NEL *TEACHER TALK* DEGLI INSEGNANTI DI ITALIANO E DI INGLESE COME LINGUE STRANIERE PER SCOPI SPECIALISTICI

Darja Mertelj¹

1. INTRODUZIONE

All'interno dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera (LS²) è sorprendente quanto relativamente scarsa sia stata l'attenzione esplicitamente indirizzata alla ricerca empirica del *teacher talk*, la lingua degli insegnanti di LS usata in classe (Sešek, 2007), più numerosi risultano gli studi dedicati all'uso e alle funzioni della lingua materna o prima (L1³), sia nel *teacher talk* che nel parlato degli studenti. Negli ultimi anni il *teacher talk* ha ricevuto più attenzione con studi empirici sistematici, completi e approfonditi per l'inglese LS (Khany, Malmir, 2017), e in ottica parziale anche per il tedesco (Truck-Biljan, 2018) e per l'italiano (Corradi, 2012; Mardešić, 2018).

D'altronde, gli autori dei manuali che accompagnano i libri di testo e che sono dedicati specificatamente agli insegnanti di LS/L2 offrono spesso anche dei *recitation scripts*, 'didascalie verbali' per l'insegnante (cfr. Thornbury, 1996) su che cosa dire in classe in determinati momenti nel processo d'insegnamento, al fine di guidare gli studenti verso il raggiungimento degli obiettivi in modo più efficace. Tali 'didascalie', oltre ai consigli glottodidattici, sono composte dagli spunti motivazionali, domande da porre in classe, spiegazioni grammaticali, lessicali, culturali, *ac similia*. Tipicamente non includono consigli circa quando e come usare la L1, bensì come escluderla, evitarla o minimizzarla.

Tuttavia, esperti e ricercatori in glottodidattica hanno sviluppato strumenti di ricerca per varie occorrenze della L1 nell'aula in cui trattano vari momenti relativi al processo d'insegnamento (Nation, 2003; Littlewood, Yu, 2011), ed anche il parlato degli insegnanti di LS recentemente sta guadagnando l'importanza *per se*, alla luce del linguaggio professionale che condividono con i colleghi e con gli studenti (e.g., Mardešić, 2018; Truck-Biljan, 2018). D'altronde, è quasi assente la ricerca sul linguaggio degli insegnanti che insegnano LS/L2 per obiettivi specialistici, in particolare sul loro uso della traduzione didattica (Mertelj, 2019).

Contrariamente alla ricerca sull'uso della traduzione come obiettivo o come mezzo didattico per l'apprendimento di LSge (e.g., D'Angelo, 2012; Carreres, 2014), il potenziale della traduzione didattica (TP)⁴ non è ancora stato ampiamente ricercato nell'ambito delle LSsp; qualche ricerca si riferisce all'insegnamento del vocabolario professionale (e.g.,

¹ Univerza v Ljubljani, Slovenija.

² Le sigle sono adattate dalle denominazioni anglosassoni, quindi LS per FL = foreign languages, seguite da LSge = LS per obiettivi generali (ingl. FL for general purposes) vs. LSsp = LS per obiettivi specialistici (ingl. LSP = (foreign) languages for specific purposes).

³ Come L1 si intende anche *shared language*, 'lingua condivisa' dai soggetti in classe.

⁴ Useremo la sigla TP, (e non TD, 'traduzione didattica', cfr. D'Angelo, 2012), seguendo le ricerche che nell'ultimo decennio hanno coniato e diffuso il termine inglese 'pedagogical translation', cfr. il volume più recente sul tema (Koletnik, Froeliger, 2019).

Koletnik, 2012), in particolare la TP letterale della terminologia specialistica è stata confermata come altamente efficace (Fuertes-Olivera, Piqué-Noguera, 2013). Per migliorare la comprensione ed anche l'uso effettivo di una LSsp è possibile implementare procedure di traduzione audiovisiva, in forma di sottotitoli (Krajka, 2013), similmente come nell'insegnamento di LSge (e.g., Incalcaterra McLoughlin, Lertola, 2014). Tuttavia, l'utilizzo della TP all'interno di classi LSsp sembra essere in gran parte inesplorato, in particolare sulla base delle osservazioni del suo uso effettivo in classe.

Questo studio mira a osservare l'uso della L1 in classe LSsp, per poi separare l'uso della TP dagli altri e mettere in rilievo le modalità o elementi relativi alla TP: espressioni singole, i composti fissi di più parole, frasi brevi o complesse, confronti tra espressioni in LS e L1, ed altro.

2. RASSEGNA TEORICA E DOMANDE DI RICERCA

Nell'ambito delle ricerche anglosassoni l'interazione in classe di LS/L2 è stata studiata da diversi punti di vista (e.g., impatto motivazionale, aspetti di cortesia, tipologia di domande, ecc.) compresa la ricerca sul *code-switching* tra docenti e studenti, e nello specifico, come indicato nell'Introduzione, sugli usi della L1 nel *teacher talk* nonché della TP come attività da proporre in classe.

Il cambiamento di codice e l'uso cosciente e mirato della L1 fa parte della conoscenza glottodidattica e della consapevolezza metalinguistica degli insegnanti, gli 'avversari' e i 'sostenitori' in particolare confermano esplicitamente quanto sia importante la qualità del *teacher talk* nonché dell'uso mirato della TP (Butzkamm, Caldwell, 2009; Vermes, 2010), due aspetti che incidono tra l'altro anche sull'autostima (Tajeddin, Akeh, 2016). Nonostante gli sviluppi glottodidattici degli ultimi 30 anni la questione rimane onnipresente: come L1 e TP potrebbero essere usate in un modo proficuo seguendo un qualsiasi approccio (comunque, i punti cardine dell'approccio comunicativo e i suoi sviluppi non sono discutibili nell'insegnamento né di LSge né di LSsp).

Dati elettrofisiologici hanno dimostrato che l'attivazione della L1, la vera prima lingua o 'lingua materna', è un correlato inconscio della comprensione della LS/L2, quindi la traduzione 'funzionale' verso L1 è un elemento inconscio e inevitabile nell'apprendimento di lingue straniere (Thierry, Wu, 2007). Indubbiamente, con la scansione cerebrale sarà possibile svolgere ancora altre ricerche empiriche, anche per sostenere le ipotesi che molti studiosi e insegnanti LS esperti condividono da decenni. Così Leonardi (2011) ha riassunto le conoscenze intuitive degli insegnanti LS/L2 di cui sono (spesso) pienamente consapevoli: TP in classe è un processo mentale che si svolge naturalmente negli studenti, indipendentemente da come un insegnante lavori o si impegni ad evitare la L1. Secondo la studiosa (2011: 18), quando si impara una lingua LS tradurre è «[...] a naturally-occurring and cognitive activity [...] which cannot be stopped or avoided. Learners are constantly filtering and translating information through their L1.», e pertanto questo processo mentale risulta inevitabile.

L'approccio all'insegnamento delle LS nel mondo, negli ultimi trent'anni, è stato prevalentemente quello comunicativo, integrato con altri approcci e metodi ampiamente utilizzati, e.g., l'approccio lessicale (*lexical approach* di Lewis, 1993), l'apprendimento *task-based* (Willis, 1996; Ellis, 2003; Van den Branden, 2006), avendo in comune gli atti di comunicazione reciproca nel senso del costruttivismo: insegnanti e studenti insieme contribuiscono alla costruzione della conoscenza di LS (e.g., Mercer, 1995).

Per quanto riguarda le LSsp la ricerca risulta, per certi aspetti, carente, compresa la formazione pre- o in-servizio degli insegnanti di LSsp (Basturkmen, 2014) che potrebbe

includere anche la presa di coscienza sull'uso delle L1 e TP in tali classi. Inoltre, gli studenti LSsp hanno esigenze linguistiche specialistiche e quindi aspettative specifiche nei confronti dei loro insegnanti (Dudley-Evans, St. John, 1998).

Analogamente, il *teacher talk* per le LSsp rispecchia tutti i possibili aspetti di insegnamento anche in classe LSsp: gestione generale, disciplina degli studenti, compiti e attività, istruzioni, feedback correttivo immediato, spiegazioni delle strutture grammaticali, del vocabolario e di caratteristiche frequenti dei generi testuali, ecc., il tutto pervaso anche da (potenziali) usi delle L1 e TP. Benché il campo sia in gran parte inesplorato, si può presumere che l'utilità della TP, come espediente didattico più frequente dell'uso della L1 in classe, non sia inferiore nelle classi LSsp rispetto alle classi LSge, poiché gli studenti LSsp vengono messi a confronto con i generi testuali della loro area professionale, sia per comprenderli che per produrli. Da numerose ricerche nell'ambito della LSsp continuamente si evince che la precisione dei significati terminologici e testuali sia l'obiettivo principale, il che invece è solo di rado sostenuto da ricerche su come raggiungerlo.

Nell'ambito specifico delle LSsp gli studi sulle L1 e TP, sui loro effetti sul potenziamento olistico o sulle singole competenze sono rari (e.g., Laviosa, Cleverton, 2006) e tali anche in Slovenia dove Plos e Puklavc (2015), analizzando l'utilizzo della L1 per finalità didattiche, hanno dimostrato che la maggior parte degli insegnanti di tedesco LSsp usa la L1 quando fa lavorare gli studenti sul vocabolario professionale, per spiegare la grammatica, per garantire la comprensione precisa o per dare istruzioni meno 'familiari'. Se i loro risultati fossero considerati nei limiti della TP emergerebbe che essa serve: a) per garantire la precisa comprensione della terminologia professionale e b) per sviluppare le capacità ricettive (lettura e comprensione orale) in LSsp.

Partendo da tutte queste considerazioni e dalla mancanza di ricerche mirate in questo ambito, il nostro obiettivo principale è osservare l'uso effettivo della TP in classe, come tecnica didattica significativa e necessaria nelle classi LSsp. Poiché ogni TP è intrinsecamente legata all'uso di L1, e sempre pedagogicamente intenzionale da parte di ogni insegnante (anche se non ne sono consapevoli), ci siamo decisi per la rassegna della TP nel loro parlato in entrambe le direzioni (da o verso L1), non limitandoci soltanto alla terminologia ma anche all'applicazione della TP per sviluppare competenze produttive in LSsp, perseguendo due domande di ricerca:

1. Quali sono le modalità d'uso delle L1 e TP nelle classi di LSsp osservate, in particolare le differenze tra gli insegnanti d'italiano e d'inglese come LSsp?, e
2. La TP è utilizzata per perseguire obiettivi legati alle competenze produttive nei generi testuali della LSsp?

3. METODOLOGIA

Le osservazioni delle lezioni al livello universitario sono state condotte in 17 classi LSsp⁵ (inglese, tedesco e italiano), all'interno di diversi corsi di studio presso facoltà *non*

⁵ Prima era stata condotta un'analisi per stabilire il numero di insegnanti della LSsp presso le tre università pubbliche slovene, con il supporto dell'Associazione Slovena degli Insegnanti di Lingue (Straniere) per Obiettivi Specialistici (ingl. Slovene Association of LSP Teachers): si tratta di circa 50 insegnanti della LSsp a livello universitario che sono operanti presso dipartimenti non-linguistici, numero relativamente limitato considerando circa 70.000 studenti iscritti alle tre università pubbliche.

linguistiche da un osservatore esperto (glottodidatta per LS/L2). Le insegnanti delle LSsp⁶ sono state informate che il loro parlato sarebbe stato nel focus dell'analisi, senza specificare se compreso il loro uso delle L1 e TP.

3.1. Partecipanti

La scelta per il presente studio comprende soltanto le 11 lezioni LSsp in cui si insegnava l'inglese e l'italiano per la durata di 90 minuti, osservate nei mesi di marzo e aprile del 2017. I partecipanti alle lezioni erano studenti universitari di primo ciclo che hanno una LSsp obbligatoria nel loro corso di studi. Tuttavia, non gli studenti, ma il parlato delle insegnanti è stato al centro delle osservazioni e, secondariamente, le reazioni verbali degli studenti. In questo studio saranno messe a confronto le caratteristiche emerse nell'osservazione del parlato delle otto docenti d'inglese e delle due d'italiano (la proporzione è in favore all'italiano LSsp che è presente nei corsi LSsp in percentuali ben minori rispetto all'inglese). Le dieci lezioni osservate si sono svolte in sei facoltà appartenenti a tre università pubbliche slovene (v. Tabella 1).

Tabella 1. *Distribuzione delle lezioni osservate, a seconda delle facoltà*

Tre università pubbliche slovene	Inglese LSsp n. insegnanti	Italiano LSsp n. insegnanti
Università di Ljubljana		
Facoltà di Economia	2	1
Facoltà di Studi Marittimi e di Trasporto	1	
Facoltà di Pubblica Amministrazione	1	
Facoltà di Scienze Sociali	2	
Università del Litorale		
Facoltà di Studi Turistici	1	1
Università di Maribor		
Facoltà di Economia	1	
TOTALE	8	2

Durante i loro studi universitari le insegnanti di LSsp osservate non avevano ricevuto alcuna formazione (pre-servizio) finalizzata alle LSsp, bensì per insegnare LSge, principalmente in un breve corso al quarto (ultimo) anno del loro corso di lingua e letteratura inglese o italiana. Gli insegnanti LSsp coinvolti sono quindi autodidatti per quanto riguarda l'insegnamento della LSsp. L'osservatore in classe è stata un'insegnante e formatrice insegnanti di LSge con 25 anni di esperienza nell'insegnamento (di LSge e LSsp), tra cui gli ultimi 15 come *FL/L2 teacher educator*.

⁶ Sono state coinvolte soltanto *le* insegnanti, tutte di madrelingua slovena che condividono la L1 con i loro studenti sloveni. I soggetti della ricerca provengono dall'area di studi che secondo la classificazione del Manuale di Frascati sono raggruppati in ingegneria, tecnologia, scienze sociali e scienze umanistiche.

3.2. Raccolta dei dati

L'osservazione in classe (senza registrazione video) è stata seguita da un'intervista semi-strutturata di 60-120 min con ciascun insegnante LSsp, e dall'analisi di note scritte a mano su vari aspetti osservati in classe. L'analisi dei dati non è stata eseguita con programmi computerizzati, bensì a mano, evidenziando e codificando in modo sistematico gli aspetti importanti e interessanti, con il focus sul contenuto e non sulla frequenza. L'intero procedimento potrebbe essere considerato come 'osservazione con partecipazione', poiché nel ruolo dell'osservatore c'è stata una collega circa altrettanto esperta. Per garantire l'anonimato, nell'articolo si usa 'T' per 'insegnante LSsp' e il numero (nell'ordine cronologico delle osservazioni).

Prendere appunti è stato un processo intensivo, combinando l'osservazione e l'ascolto con note scritte a mano: a) sul parlato degli insegnanti LSsp, concentrandosi sulle sue caratteristiche specifiche rispetto al *teacher talk* per LSge, e b) su tutte le possibili apparenze delle TP e L1. In questo articolo viene affrontato il secondo argomento: gli usi della L1 sono stati estratti dalle note dell'osservatore e per ciascun uso è stato deciso se considerarlo come TP, appartenente quindi alla strategia che implica l'uso dei mezzi linguistici in entrambe le lingue.

4. RISULTATI

Dopo le osservazioni in classi d'italiano e d'inglese come LSsp e l'analisi delle note sul *teacher talk*, riferite agli elementi delle L1 e TP, è stato stabilito che la L1 viene molto spesso adoperata in funzione della TP ed è sempre riferita alle espressioni specialistiche in L1 specialistica, quindi L1sp (e non L1ge). Inoltre è stato stabilito che la TP si usa:

1. per entrambe le direzionalità, raramente dalla L1sp verso LSsp;
2. per introdurre o richiamare/consolidare la terminologia;
3. per offrire agli studenti dei confronti tra due o tre espressioni in due o tre LSsp, tra cui anche L1sp;
4. per sviluppare la consapevolezza sulla terminologia precisa in entrambe le lingue: LSsp e L1sp;
5. in casi singoli per altri obiettivi glottodidattici (spesso contrastivi: sugli aspetti prosodici, grammaticali, testuali, *ac similia*).

4.1. Direzionalità della TP, tra la LSsp e la L1sp

La TP si usa per entrambe le direzionalità, molto frequentemente dalla LSsp verso L1sp, e molto raramente viceversa. La TP si usa prevalentemente *ad hoc* per tradurre o far tradurre agli studenti (oralmente) la terminologia professionale, composta da una o due parole, e.g. T-11 chiede (in inglese) «*Come si dice 'personal banking' in L1sp?*»⁷ a cui gli studenti reagiscono con la TP «*osebno bančništvo*» (=TP).

Se gli studenti non conoscono il significato del termine esposto dall'insegnante, lo dice l'insegnante stesso, e.g. T-14 chiede (in italiano) «*Come si dice 'l'osteria' in L1? Nessuno lo sa?*»

⁷ Tutti gli atti verbali degli insegnanti d'italiano (e degli studenti, se necessario per illustrare) riprodotti nel presente articolo appaiono in forma come registrati a mano nelle note d'osservatore, gli atti verbali in inglese invece sono tradotti in italiano (o riportati in entrambe le lingue).

Si dice 'ošterija'(=TP), tanto per voi questo locale è meno interessante, ci vanno piuttosto i nonni⁸. La stessa insegnante si rivolge agli studenti anche con intere frasi da trasporre in L1sp: «Capite che cosa significa 'è vietato sporgersi dal finestrino' oppure 'è vietato calpestare le aiuole'? Dai, dillo tu che lo sai!» rivolgendosi a una delle studentesse che ovviamente conosce l'italiano ad un livello superiore rispetto agli altri.

Il fenomeno di rivolgersi agli studenti con la richiesta di tradurre *ad hoc* verso la L1sp le espressioni terminologiche è stato usato frequentemente, però con una differenza essenziale tra gli insegnanti d'inglese vs. d'italiano: i primi in questo modo fanno lo *scaffolding* (ital. 'impalcatura' lessicale) prima di proporre agli studenti un nuovo *input* (testo da leggere e/o ascoltare, anche tramite video).

D'altronde, gli insegnanti d'italiano LSsp osservati non hanno svolto un'attività di *scaffolding* bensì hanno fatto direttamente leggere i testi ad alta voce a singoli studenti, richiedendo da loro le TP per le espressioni professionali man mano che la lettura progrediva: le domande in tal modo sono retoriche visto che gli studenti non sono ancora in possesso delle conoscenze per poter rispondere in modo corretto, possono solo indovinare alla cieca.⁹

Infine, la direzionalità dalla L1sp verso la LSsp è stata molto rara, si è verificata sia nelle lezioni inglesi che italiane solo per ripetere e consolidare le conoscenze terminologiche trattate nelle lezioni precedenti, e.g. T-2 si rivolge a tutti «Come si dice 'rezervni deli'(=TP) in italiano? Nessuno lo ricorda? Ecco, ve lo ripeto io: 'i ricambi'».

4.2. Introdurre e consolidare la terminologia professionale tramite TP

La TP si usa per introdurre o richiamare la terminologia, conosciuta come concetto in L1sp e ancora sconosciuta in LSsp, con la tecnica 'sandwich' dicendo o sussurrando l'espressione in L1sp, e.g. T-2 dice «Vediamo ora qualche espressione interessante per l'economia, ecco ... 'fonte d'entrata', in sloveno si dice 'vir dobodka' (=TP)», con tono di voce normale. Non di rado invece si è potuta osservare la versione sussurrata, e.g. T-14 combina la voce normale e bassa: «Un oste deve essere premuroso (segue, sussurrato, 'skerben' =TP), gentile e cordiale. ... un regalo d'addio - in sloveno si dice (sussurrando 'poslovilno darilo' =TP) è un segno d'onore».

Interessatamente, il sussurrare non è apparso in nessuna classe d'inglese LSsp, in cui simili TP si fanno con la voce normale. Nelle classi d'italiano LSsp sembra che le insegnanti facessero un doppio gioco: far capire agli studenti che il loro uso della L1 ovvero della TP sia illegittimo, 'da nascondere', e far capire di volere aiutare gli studenti con qualcosa di non accettabile. D'altronde la loro professionalità nei confronti delle espressioni terminologiche è appropriata: dicono o sussurrano l'adeguato e preciso termine in L1sp, non un sinonimo approssimativo o una vaga parafrasi.

Infine, è stato sorprendente osservare che solo un'insegnante (T-7) ha introdotto tutta la terminologia chiave in anticipo, elicitando e dicendo espressioni, tutte tramite TP, per creare basi solide volte a garantire la comprensione del video nell'ambito dell'inglese marittimo. Si trattava di una lezione molto interattiva, con studenti altamente coinvolti e soddisfatti.

⁸ Qui l'insegnante LSsp stessa non si rende conto della differenza nel significato tra il termine italiano e il termine (dialettale) sloveno, essendo in parte un falso amico: 'osteria' in Italia può essere un locale di ristorazione di altissimo livello, mentre l'espressione dialettale slovena indica un locale popolare di semplice gusto, piuttosto paragonabile alla 'trattoria'.

⁹ Questa decisione glottodidattica, a mo' dell'approccio grammaticale-traduttivo, non giova alla motivazione, non offre supporto agli studenti come lo *scaffolding*, quindi risulta meno proficua sotto vari aspetti.

4.3. Paragoni espliciti tra più LSsp, compresa la TP

La TP si usa per offrire agli studenti dei confronti tra due o tre espressioni in due o tre LSsp, non di rado intensificando il confronto con l'inglese come *lingua franca*, necessario, ad esempio, a T-13 per chiarire il significato dei termini filosofici tedeschi come *die Kraft* vs. *die Macht* che, con l'uso delle TP, sarebbero rimasti 'opachi' (in entrambi i casi la TP è 'moč', nel senso fisico, politico, psicologico), invece i termini inglesi *power* vs. *strength* hanno reso meglio l'idea.

Invece, T-14 ha più frustrato che sfidato gli studenti con la domanda «*Che cosa vuol dire 'affittare una camera o un appartamento': 'najeti' (=TP) o 'dati v najem' (=TP)?*» poiché non si tratta di una scelta tra i due termini, essendo entrambi corretti, ma di una scelta che dipende dal contesto come ha spiegato lei stessa: «*Ecco, se un turista dice: 'Abbiamo affittato una camera', vuol dire 'najeli smo' (=TP), invece se un proprietario dice 'Abbiamo affittato una camera', vuol dire 'oddali smo v najem' (=TP)*». Trattandosi di due espressioni diverse in L1sp per una sola in LSsp-italiano, in questa situazione usare l'inglese *lingua franca* per intensificare i paragoni con *to rent from someone* vs. *to rent out to someone* (o con il tedesco *mieten* vs. *vermieten*) avrebbe aiutato gli studenti a ricordare la particolarità italiana.

4.4. Incremento esplicito della consapevolezza linguistica tramite TP

La TP si usa per focalizzare l'attenzione degli studenti sulla terminologia LSsp precisa in entrambe le lingue, anche per prevenire il potenziale uso di parafrasi o sinonimi. Il principio pare onnipresente nelle classi d'inglese e d'italiano LSsp con un uso frequente delle opposizioni L1sp e LSsp, però esplicitato solo in classi d'inglese LSsp per rendere gli studenti più consapevoli, e.g. T-11 ha ripetuto l'ammonimento: «*Only this one exact expression can be used in Business English, and only its equivalent in business Slovene. No approximate synonyms can be used! There is a 1:1 relationship between 'minimum vage' and its L1sp equivalent in Slovene*»¹⁰.

4.5. Altri obiettivi glottodidattici tramite una delle forme della TP

Una prima differenza tra le classi d'inglese o d'italiano come LSsp è stato un uso degli smartphone guidato dall'insegnante per far lavorare gli studenti, come tecnica didattica e addestramento alla strategia d'apprendimento, nel (ri)cercare gli equivalenti terminologici tra la LSsp e L1sp, e.g. T-8 disse «*Take your mobiles, open Evroterm (<https://evroterm.vlada.si/>) and search for Slovene expressions for 'public servant, civil servant, public administration'*»¹¹ Anche altre insegnanti d'inglese LSsp hanno consentito agli studenti di cercare le TP delle espressioni terminologiche in L1sp, tacitamente o anche palesemente con «*Arrangiatevi con i vostri smartphone!*», invece nelle classi d'italiano LSsp non si sono verificati passi didattici del genere anche se durante numerosi passi didattici l'utilizzo avrebbe reso la dinamica più attiva, coinvolgente, centrata sui bisogni degli studenti.

In secondo luogo, le differenze tra le classi d'italiano e d'inglese LSsp sono state particolarmente evidenti nell'atteggiamento verso la grammatica, e.g. T-2 e T-14 hanno dedicato oltre metà della lezione di 90 minuti alla grammatica (articoli, si impersonale). In

¹⁰ «Solo questa espressione esatta può essere usata in inglese commerciale, e solo il suo equivalente in sloveno commerciale. Non si possono usare sinonimi approssimativi! C'è una relazione 1:1 tra 'minimum vage' e il suo equivalente L1sp in sloveno».

¹¹ «Prendete i vostri cellulari, aprite Evroterm (<https://evroterm.vlada.si/>) e cercate le espressioni slovene per 'funzionario pubblico, funzionario civile, amministrazione pubblica'».

una marea di regole sugli articoli con decine di esempi soltanto uno aveva a che fare con la LSsp, cioè quando è stata esposta l'importanza dell'articolo per il significato dei sostantivi *la capitale* vs. *il capitale*, il che è stato reso con la TP. Invece, T-14 non ha esposto in alcun modo perché l'uso del 'si-impersonale' sia importante per padroneggiare il linguaggio del turismo e dell'enogastronomia.

D'altronde, i momenti 'grammaticali' nelle classi di inglese LSsp sono stati molto brevi, concisi, spiegati in LS e con esempi contrastivi, legati sempre alla funzione pragmatica della struttura grammaticale in entrambe le lingue, e.g. T-8 disse «*You see, you will need to distinguish well among all three types of conditional clauses in English, and their combinations, otherwise you will not be able to negotiate during business meetings. You cannot transfer the Slovene syntactic pattern, as it is the same for the present and for the past, contrary to English where you need the 2nd vs. 3rd type, for present vs. past hypotheses, conditions, consequences*»¹², seguito da doppi esempi di enunciati in LSsp e L1sp.

Qualche accenno tramite TP è stato dedicato anche alla pronuncia del nesso *-sn-* in termini come *intensità*, *pensione*, *snob* che in L1sp sono uguali per significato; invece il nesso 'ns' viene pronunciato agli studenti in modo sonoro. Più interesse è stato suscitato da T-14 quando ha esposto l'esempio in inglese *on social networks*, *družbena omrežja* (=TP) e '*sui social*' dove la pronuncia viene 'italianizzata' con [sui so'ʃal]. In classi d'inglese LSsp la pronuncia combinata con TP è stata rara, tranne T-9 ha confrontato lo stesso significato e diversa pronuncia slovena della lettera greca π[pi:] vs. pronuncia inglese π[paɪ], e la pronuncia slovena di 'formule'[fo:rmule] vs. inglese 'formulae'[fɔ:(ɪ)mjəli].

Un fenomeno particolare, legato all'uso della TP ovvero ad un sistematico *code-switching* tra LSsp, TP, e uso della L1sp, è apparso soltanto in classi d'inglese LSsp (dove in effetti si trattava di elementi del CLIL). L'insegnante T-8, accortasi che gli studenti non conoscevano (ancora) un certo contenuto professionale, ha incluso in modo sistematico *ad hoc* numerose spiegazioni dei concetti del *business* ambientalistico (e.g., *green issues*, *green staff*, *green washing*, *faking to be green*, *legal vs. illegal*, *ethical vs. unethical*) di cui gli studenti del terzo anno di studi non sapevano nulla. Usando prevalentemente inglese LSsp, 'intruso' dalle TP in L1sp, l'insegnante ha chiarito fenomeni ed elicitato esempi dagli studenti.

L'ultimo aspetto, seppur non di differenze bensì di similitudine tra classi d'italiano e d'inglese LSsp, è stata un'assenza totale dell'utilizzo della TP per parti del discorso più estese, di interi pezzi di comunicazione, o di interi testi brevi. L'unico esempio è apparso in una classe di tedesco LSsp quando *ad hoc* si aspettava che gli studenti traducessero «*Children are not allowed to play in the parking lot.*» verso il tedesco LSsp. Inoltre, non è stata riscontrata nessuna presenza delle TP più complesse, forse brani dai generi testuali, tipici del settore, neanche assegnati per il lavoro autonomo.

5. DISCUSSIONE

La TP dalla LSsp verso L1sp è stata molto frequente, fortemente guidata dagli insegnanti LSsp, per dare, a voce normale o sussurrata, le TP agli studenti. Raramente le TP sono state elicitate da loro, benché il contenuto delle lezioni molto spesso avesse permesso questa scelta glottodidattica. Nelle elicitazioni, la TP è stata spesso introdotta con doppi esempi, quindi in entrambi i linguaggi professionali. La seconda caratteristica,

¹² «Vedete, dovrete distinguere bene tra tutti e tre i tipi di frasi condizionali in inglese e le loro combinazioni, altrimenti non sarete in grado di negoziare durante gli incontri d'affari. Non è possibile trasferire il modello sintattico sloveno, in quanto è lo stesso per il presente e per il passato, contrariamente all'inglese dove è necessario il secondo e il terzo tipo (2nd and 3rd conditional) per le ipotesi, le condizioni, le conseguenze, al presente e al passato».

presente in quasi tutti gli insegnanti osservati nel corso della ricerca, è stata un evitare implicito o un divieto esplicito di impiegare parafrasi, sinonimi e definizioni; gli studenti sono stati resi consapevoli della precisione terminologica in entrambe le lingue. L'ultima caratteristica, anche se aspettata come tecnica didattica comune, è stata la quasi totale assenza di attività di TP su (seppur brevi) generi testuali tipici del settore, sfruttata né a lezione né assegnata per casa.

In generale, nonostante gli esempi riportati nell'articolo, la tendenza a non usare la TP o L1sp sembra essere elevata tra gli insegnanti LSsp sloveni a livello universitario. Paiono avere una convinzione ferma che gli studenti potranno sviluppare LSsp senza supporto delle L1 e TP. Qualche insegnante preferisce fornire delle definizioni estese in LSsp e di conseguenza innalzare il tempo del parlato del docente (*ingl. teacher talking time*) a scapito del tempo studenti, anche se con la TP avrebbe risolto il dubbio in un istante e con addirittura più precisione terminologica, permettendo agli studenti di dedicarsi quanto prima ad attività produttive.

Questi fenomeni sembrano indicare che gli insegnanti sloveni LSsp siano molto cauti nell'usare le L1 e la TP. Ci si può chiedere se forse non percepiscano i loro benefici, se non abbiano familiarità con le tecniche per applicarla in classe, o se siano contrari per principio o forse per esperienza. Tuttavia, la TP dei testi professionali in entrambe le direzioni può essere considerata come tecnica per realizzare il principio dell'imparare facendo (*ingl. learning by doing*) nonché come una strategia di mediazione, ormai riconosciuta come competenza comunicativa (QCER 2018). Infatti, durante il processo della TP, ai fini della mediazione in classe come tecnica didattica, gli studenti vengono attivamente sensibilizzati sulle caratteristiche stilistiche dei testi di un certo genere testuale professionale in entrambe le lingue.

Nei pochi casi osservati in cui gli insegnanti LSsp facevano usare la TP sistematicamente, la reazione degli studenti è stata positiva, come suggerito anche dagli studi sulla percezione dell'uso della TP (e.g., Canga-Alonso, Rubio-Goita, 2016). Le ragioni per l'uso della TP relativamente scarso potrebbero essere psicologiche e pedagogiche, tuttavia lo sfruttamento del bi- o trilinguismo degli studenti come fattore motivazionale o supporto glottodidattico nel nostro caso risulta basso, nonostante gli studi dimostrino gli effetti positivi della TP (e.g., Mehrabi Boshrahadi, 2014). In Slovenia, e forse anche in altri Paesi Europei, tale atteggiamento si sarebbe consolidato attraverso decenni della predominante dottrina monolingue che sosteneva una visione positiva del sé solo agli insegnanti che potevano 'evitare' ogni uso di L1 in classe. Comunque, questo rappresenta piuttosto limitazioni psicologiche e non pedagogiche (cfr. Dörnyei *et al.*, 2015).

Inoltre, il nostro studio non ha confermato in modo esplicito i principi dell'insegnamento delle LSge dove la TP sembra essere usata più frequentemente e percepita positivamente (cfr. Dujmović, 2007; Nation, 2003). Un potenziale cambiamento in questo atteggiamento tra gli insegnanti di LSsp potrebbe sorgere anche dalla loro conoscenza dei risultati degli studi che supportano l'uso ben bilanciato della TP in classe, il che contribuirebbe allo sviluppo della competenza di mediazione prima di entrare sul mercato del lavoro (multilingue) locale e globale.

6. CONCLUSIONE

L'obiettivo principale di questo studio è stato quello di esplorare l'uso delle L1 e TP tra gli insegnanti sloveni d'inglese e d'italiano come LSsp al livello universitario, in varie aree di specializzazione. Tale studio era stato progettato tramite osservazioni in classe, per

ottenere una maggiore introspezione e comprensione delle scelte operative tra TP e LSsp, osservate attraverso il *teacher talk* 'inglese' e 'italiano'. La ricerca ha dimostrato che l'uso di elementi delle TP o L1 durante il processo d'insegnamento LSsp è presente, benché limitato nell'uso. L'intenzione di insegnare LSsp usando la TP in modo sistematico è rara, usata solo da qualche insegnante ed occasionalmente. Con l'eccezione dell'insegnamento della terminologia professionale, la TP non era presente nello sviluppo delle competenze comunicative produttive in LSsp (saper scrivere, saper parlare).

Nello specifico, dallo studio emerge che nel caso degli insegnanti d'inglese e d'italiano LSsp c'è un'esigua, ma significativa presenza delle L1 e TP, con delle differenze nel *teacher talk* in classi 'inglesi' vs. 'italiane': a) l'attività dello *scaffolding* (di 'impalcatura' lessicale) risulta più frequente, elaborata o specifica nelle classi d'inglese, includendo espressioni professionali composte e rifiutando in modo esplicito parafrasi o sinonimi come troppo vaghi; e b) l'uso delle L1 e TP da parte degli insegnanti LSsp sembra essere altrettanto consapevole in classi d'inglese e d'italiano, elicitando e esplicitando le unità terminologiche corrispondenti in LSsp e L1sp.

Inoltre, non è passato inosservato il fatto che gli studenti collaborassero, interessati e stimolati, appunto in classi in cui l'insegnante non evitava le L1 e TP, impiegandole in modo consapevole e ben misurato. Probabilmente le L1 e TP non dovrebbero essere considerate strumenti inadatti, da bandire dalle classi LSsp. Essendo un forte strumento di 'impalcatura' per i processi cognitivi ed emotivi anche degli studenti LSsp, la TP si impiegherebbe anche all'interno degli approcci *task-based*, *flipped learning*, ecc.

Comunque, in uguale misura, gli insegnanti LSsp d'inglese e d'italiano sembrano avere una tendenza 'filosofica' prevalentemente contraria all'uso delle L1 e TP, e avere una fede nel concetto monolingue come 'ideale'. Lo scarso utilizzo della TP tra gli insegnanti d'inglese LSsp pare essere una decisione presa per esperienza, invece tra gli insegnanti d'italiano il sussurrare ci induce piuttosto al disagio (glottodidattico). In un'intervista semi-strutturata disagi, pregiudizi o immagini del *self* professionali individuali potrebbero essere identificati e chiariti.

Lo studio qui presentato ha il limite di fondarsi su un campione piuttosto limitato, ma costituisce anche la premessa per condurre ulteriori ricerche sulle L1 e TP in classi LSsp, anche al di fuori dell'accademia slovena, qui colta in un certo tempo e contesto 'etnologico'. Ricerche future, tramite interviste semi-strutturate con insegnanti e con studenti LSsp potrebbero fornire maggiori informazioni sulla percezione di entrambi sulla 'dottrina' monolingue. Inoltre, progetti e studi sull'applicazione sistematica di TP potrebbero dimostrarne gli effetti positivi su ogni singola competenza comunicativa, presumendo che l'efficacia della TP, integrabile in un qualsiasi approccio, anche tramite CALL o MALL, si sia qui (di)mostrata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Basturkmen H. (2014), "LSP teacher education: review of literature and suggestions for the research agenda", in *Iberica*, 28, pp. 17-34.
- Butzkamm W., Caldwell J. A. W. (2009), *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Narr, Tübingen.
- Canga-Alonso A., Rubio-Goitia A. (2016), "Students' Reflections on Pedagogical Translation in Spanish as a Foreign Language", in *Tejuelo*, 23, pp. 132-157.

- Carreres Á. (2014), "Translation as a means and as an end: reassessing the divide", in *The Interpreter and Translator Trainer*, VIII, 1, pp. 123-135.
- Corradi D. (2012), "Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua", in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 226-257:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2820>.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg.
- D'Angelo M. (2012), *Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi, teorici, modelli operativi*, Quattroventi, Urbino.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Alastair H. (a cura di) (2015), *Motivational dynamics in language learning*, Multilingual Matters, Bristol.
- Dudley-Evans A., St. John A. M. (1998), *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dujmović M. (2007), "The use of Croatian in the EFL classroom", in *Metodički obzori*, II, 1, pp. 91-100.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Fuertes-Oliviera P. M., Pique-Noguera C. (2013), "The Literal Translation Hypothesis in ESP Teaching/Learning Environments", in *Scripta Manent*, VIII, 1, pp. 15-30.
- Incalcaterra McLoughlin L., Lertola J. (2014), "Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum", in *The Interpreter and Translator Trainer*, VIII, 1, pp. 70-83.
- Khany R., Malmir B. (2017), "The development and validation of an English Language teacher talk functional scale", in *Iranian Journal of Language Teaching Research*, V, 2, pp. 37-52.
- Koletnik M. (2012), "Expanding Vocabulary through Translation: An Eclectic Approach", in *Scripta Manent*, VII, 1, pp. 2-12.
- Koletnik M., Froeliger N. (a cura di) (2019), *Translation and Language Teaching: Continuing the Dialogue*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne.
- Krajka J. (2013), "Audiovisual Translation in LSP: A Case for Using Captioning in Teaching Languages for Specific Purposes", in *Scripta Manent*, VIII, 1, pp. 2-14.
- Laviosa S., Cleverton V. (2006), "Learning by Translating: A Contrastive Methodology for ESP Learning and Translation", in *Scripta Manent*, II, 1, pp. 3-12.
- Leonardi V. (2011), "Pedagogical Translation as a Naturally Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning", in *Annali Online di Lettere - Ferrara*, 1-2, pp. 17-28.
<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiSw4inrLvqAhWMilwKHbZmDKMQFjACegQICxAD&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.995.8772%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&usq=AOvVaw3SGsaOXeYAd4ZQxsfdXuHH>.
- Lewis M. (1993), *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, Language Teaching Publications, Hove (England).
- Littlewood W. T., Yu B. (2011), "First language and target language in the foreign language classroom", in *Language Teaching*, 44, 1, pp. 64-77.
- Mardešić S. (2018), "Insegnantesse" – microlingua degli insegnanti di lingue straniere", in *Scripta Manent*, XII, 2, pp. 191-208.
- Mehrabi Boshrahadi A. (2014), "Pedagogical utility of translation in teaching reading comprehension to Iranian EFL learners", in *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, V, 2, pp. 381-395.

- Mercer N. (1995), *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*, Multilingual Matters, Clevedon Amon.
- Mertelj D. (2019), "Elements of Pedagogical Translation within Teaching Foreign Languages for Specific Purposes", in Koletnik M., Froeliger N. (a cura di), *Translation and Language Teaching: Continuing the Dialogue*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne.
- Nation P. (2003), "The role of the first language in foreign language learning", in *The Asian EFL Journal*, V, 2, pp. 1-8.
- Plos A., Puklavec N. (2015), "Učiteljeva raba materinščine pri pouku tujega jezika stroke – da ali ne?", in Jurkovič V., Čepon S. (a cura di), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji*, SDUTSJ, Ljubljana, pp. 53-83.
- Sešek U. (2007), "English for teachers of EFL - toward a holistic description", in *English for Specific Purposes*, 26, 4, pp. 411-425.
- Tajeddin Z., Adeh A. (2016), "Native and Nonnative English Teachers' Perceptions of Their Professional Identity: Convergent or Divergent?", in *Iranian Journal of Language Teaching Research*, IV, 3, pp. 37-54.
- Thierry G., Wu Y. J. (2007), "Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension", in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 30, pp. 12530-12535.
- Thornbury S. (1996), "Teachers research teacher talk", in *ELT Journal*, 50, 4, pp. 279-287.
- Truck-Biljan N. (2018), "Unterrichtssprache als Fachsprache für künftige kroatische Fremdsprachenlehrkräfte", in *Scripta Manent*, XII, 2, pp. 168-190.
- Van den Branden C. (a cura di) (2006), *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vermes A. (2010), "Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons", in *Eger Journal of English Studies*, X, pp. 83-93.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman Handbooks for Language Teachers, Longman, London.

Ringraziamenti

È stato un privilegio, nella primavera del 2017, poter condurre osservazioni in classi LSsp grazie alle mie colleghe dell'Associazione Slovena degli Insegnanti di LSsp che mi hanno accolto in classe durante le loro lezioni di LSsp. Esprimo loro un'enorme gratitudine per avermi dato il consenso all'osservazione in classe di LSsp, una tipologia di ricerca che raramente si incontra nel nostro ambito di ricerca glottodidattica. Il loro atto è stato un segnale di alta e significativa fiducia.