

Monica Perotto

Traduzione e bilinguismo. Una proposta didattica

1. Introduzione

La presenza russa e russofona in Italia negli ultimi anni è stata piuttosto stabile, fatta eccezione per la presenza di rifugiati ucraini russofoni nell'ultimo periodo.¹

I bambini russofoni nati in Italia da famiglie di immigrati o arrivati nel nostro paese in tenera età rientrano nella categoria dei cosiddetti *heritage speakers* (HS): "people who learned a given language from birth only to later become more conversant in a different language, the dominant language of their society" (Polinsky 2018: XIII). È nell'ambiente familiare che questi parlanti acquisiscono naturalmente il russo come lingua materna, entrando solo in un secondo momento in contatto con la lingua italiana a scuola e nella società. Alcuni di loro frequentano scuole russe di istruzione complementare (*školy dopolnitel'nogo obrazovanija*, comunemente definite *subbotnie školy*), tuttavia l'educazione linguistica fornita oggi in Italia in queste scuole non può essere considerata come forma di educazione bilingue, ma piuttosto, trattandosi di un insegnamento immersivo in una sola lingua, quella russa, essa costituisce una strategia per mantenere o perfezionare le competenze linguistiche generalmente acquisite nella prima lingua all'interno dell'ambiente familiare. Ne deriva pertanto che il quadro dello sviluppo linguistico nel singolo parlante, come abbiamo cercato di mostrare in altri lavori (Perotto 2015, 2019), è piuttosto variegato e assume per lo più la forma di un bilinguismo subordinato e consecutivo (Perotto 2019: 427, Salmon, Mariani 2008: 53), in quanto raramente le due lingue (russo e italiano) vengono acquisite in parallelo fin dalla nascita.

Le *subbotnie školy*, scuole private che offrono corsi di russo a vari livelli, tenuti generalmente di sabato, in Italia sono sempre più diffuse. Esistono più o meno ovunque in Europa e nel mondo ed offrono programmi simili a quelli ministeriali della scuola media russa, allo scopo di preparare gli allievi a sostenere l'esame di Stato russo (il cosiddetto EGE, *Edinyj Gosudarstvennyj Èkzamen*, 'Esame di Stato Unificato') per frequentare l'università in Russia. La frequenza di queste scuole in Italia presenta dei vantaggi, ma anche degli svantaggi per i bambini e gli adolescenti russofoni, infatti, col passare degli anni il carattere facoltativo mette a dura prova la loro motivazione, visto l'impegno di tempo richiesto dalla scuola italiana.

¹ I dati ISTAT rilevano la presenza in Italia di 36.982 cittadini russi e 225.307 ucraini al 1 gennaio 2022, cioè nel periodo precedente l'inizio del conflitto in Ucraina, <http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRCIT1&Lang=it>.

Quello che è certo è che i percorsi scolastici russo e italiano non si integrano a vicenda, ma agiscono in parallelo come programmi separati di acquisizione monolingue: in russo nella scuola russa ed in italiano in quella italiana. Questa discrepanza educativa in Italia si riscontra anche in contesti non russofoni, come, ad esempio, in Trentino Alto Adige, dove troviamo un diffuso bilinguismo sociale della lingua italiana con alcune minoranze linguistiche storiche, come il tedesco e il ladino (Daloiso 2022, Perotto 2016), ma l'istruzione in due lingue non è mai organizzata in maniera veramente complementare. In Italia, nonostante l'esistenza di programmi scolastici volti a favorire l'acquisizione di lingue diverse, come quelle minoritarie, l'orientamento prevalente è la scolarizzazione nella lingua italiana dominante.

Nel nostro paese non esistono programmi per l'insegnamento del russo nella scuola pubblica primaria, infatti questa lingua può essere scelta solo nella scuola secondaria come seconda o terza lingua straniera in circa 60 istituti pubblici (licei o istituti tecnici). Dal momento che il russo non fa parte del gruppo delle lingue minoritarie storiche² insegnate nella scuola pubblica, non vengono attivati programmi o corsi speciali dedicati agli HS in questa lingua, nemmeno a livello universitario. Ne consegue che nel sistema scolastico pubblico gli studenti italiani sono più agevolati se desiderano acquisire una seconda lingua straniera in modo immersivo (per questo esiste il programma CLIL – *Content and Language Integrated Learning*), rispetto agli allofoni che desiderano acquisire una migliore competenza nella propria lingua materna.

2. *L'acquisizione della lingua nelle scuole russe*

Come già accennato, le scuole private di istruzione complementare in Italia promuovono il mantenimento e lo sviluppo delle competenze linguistiche attive e passive degli studenti russofoni seguendo i programmi ministeriali della scuola media russa, che non includono in nessun modo la presenza dell'italiano. Una delle più importanti scuole russe di questo tipo, la Scuola Lev Tolstoj di Milano³, ad esempio, si definisce *učebno-metodičeskij centr razvitija bilingvizma* (Centro didattico-metodologico per lo sviluppo del bilinguismo) e, stando alle informazioni riportate nel sito, si dichiara che i docenti del centro seguono i principi e i metodi didattici dell'educazione bilingue. Ci si aspetterebbe, pertanto, una programmazione didattica inclusiva, basata su approcci contrastivi, in cui inserire lo sviluppo del russo e dell'italiano in parallelo e in maniera consapevole. In realtà l'informativa online specifica che l'insegnamento della lingua, della letteratura e della storia è totalmente in russo e alla voce *Russkij licej* (liceo russo) l'approccio viene definito come segue: "Obučenie v našem licee vedetsja na osnove gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov RF i ministerskich programm"⁴. Anche il Centro Europeo di insegnamento a

² Si veda in proposito Perotto 2016.

³ <<http://www.scuolarussa-levtolstoj.com/index.php>>.

⁴ "Nel nostro liceo l'istruzione si basa sugli standard educativi statali della Federazione Russa e sui programmi ministeriali" (Qui di seguito, dove non diversamente indicato, la traduzione è da intendersi dell'autrice).

distanza (*Evropejskij Centr Distancionnogo obučenija*), incluso fra le attività della scuola, indica come obiettivo principale *polučenie rossijskogo attestata* (l'ottenimento di un certificato russo).

La scuola di Milano si dice aperta alla collaborazione con le scuole superiori italiane in cui si insegna il russo: “UMC aktivno sotrudničacet s ital’janskimi licejami i vuzami, v kotorych izučaetsja russkij jazyk, predlagaja dlja ital’janskich studentov dni polnogo pogruženija v russkij jazyk”⁵, ma in realtà non prevede la promozione del bilinguismo russo-italiano, bensì offre agli studenti italiani un’ulteriore opportunità di immersione nella lingua russa.

Una possibilità concreta di sviluppare programmi di educazione bilingue per coloro che ne sono interessati potrebbe essere quella di introdurre attività di traduzione, che sviluppino una maggiore consapevolezza metalinguistica e metaculturale tra le lingue e le culture coinvolte. Infatti, come asserisce Franco Fabbro, “una persona bilingue non ha mai le stesse esperienze e le stesse conoscenze in tutte le lingue che conosce” (Fabbro 2004: 116).

Da una breve consultazione, condotta sul web con 25 centri russi⁶, è emerso che l’educazione alla traduzione non è presente nei programmi scolastici. A questo proposito, Polina G. Guelfreich, Presidente dell’Associazione “Russkij Dom-Italija”, che abbiamo contattato per approfondire l’esistenza di tali programmi, ci ha spiegato che al momento nessuna scuola russa in Italia prevede attività contrastive o corsi di traduzione. Il metodo contrastivo può essere talvolta adottato in aula a discrezione dell’insegnante, ma, di norma, nelle scuole russe viene promossa l’immersione completa nella lingua russa. In queste classi gli studenti sono incoraggiati a parlare sempre in russo tra loro e con l’insegnante. Da un lato, come si è detto, l’attenzione è rivolta principalmente al rafforzamento delle competenze linguistiche degli HS; dall’altro, una difficoltà oggettiva è rappresentata dal fatto che il personale docente qualificato e di madrelingua russa spesso non ha le competenze adeguate per affrontare la traduzione in italiano. Inoltre, sul mercato editoriale in lingua russa non sono disponibili libri di testo per insegnare le abilità di traduzione ai bambini bilingui. Pertanto, la riflessione metalinguistica e metaculturale avviene esclusivamente su iniziativa dell’insegnante, ma non in modo sistematico.

Un’eccezione nel panorama educativo privato è rappresentata dalla scuola *Russificate*⁷ gestita da Julia Amlinskaya che, pur avendo sede in Spagna, offre veri e propri corsi di traduzione via web per HS⁸. Oltre a sviluppare la competenza morfosintattica, i corsi mirano

⁵ “L’UMC collabora attivamente con le scuole superiori e le università italiane dove si studia il russo, offrendo giornate di *full immersion* in russo per gli studenti italiani”.

⁶ Attualmente sembra molto difficile trovare un elenco aggiornato delle scuole russe in Italia. I contatti a nostra disposizione ci sono stati forniti, prima del periodo della pandemia da COVID-19, dal Centro russo di scienza e cultura del “Rossotrudničestvo” di Roma: <<http://www.romamultietnica.it/aree-geografiche/europa-aree-geografiche/russia/associazioni-e-centri-culturali-russi/rossotrudnichestvo-centro-russo-di-scienza-e-cultura/>>.

⁷ <www.russificatekids.com>.

⁸ <<https://russificatekids.com/course/kurs-perevoda-dlya-bilingvov/>>.

ad allenare la flessibilità mentale, ad ampliare il vocabolario e ad insegnare agli HS l'uso di software e strumenti di traduzione. Vengono consigliati i seguenti software: DeepL, Google Translate, Yandex, Reverso e Linguee (gli ultimi due sono strumenti con traduzione contestualizzata). Gli obiettivi di questi corsi sono molto interessanti e mirati alla formazione di competenze analitiche e interculturali, ma, trattandosi di attività condotte a distanza, non forniscono un supporto sistematico all'insegnamento della traduzione a livello scolastico o istituzionale.

3. *L'importanza della traduzione nel processo di educazione bilingue*

Sebbene la traduzione sia un'attività spontanea e naturale per i bambini bilingui nella vita di tutti i giorni, nella sfera domestica e familiare, Malakoff e Hakuta (1991: 144) ammettono che "it is not a skill that is generally considered to be within the repertoire of just any bilingual, much less children, much less minority-language children". Questa competenza, in un certo senso, è o sopravvalutata o sottovalutata a livello di ricerca scientifica.

Nel primo caso ci riferiamo alla definizione di traduzione naturale proposta negli anni '70 da Brian Harris e Bianca Sherwood (1978 online) come "the translating done in everyday circumstances by people who have had no special training for it"⁹. Il postulato enunciato da Harris (1977), secondo cui la traduzione è la terza abilità dei bilingui (le prime due sarebbero la padronanza della L1 e della L2), viene riaffermato nella ricerca condotta con la sua assistente B. Sherwood presso l'Università di Ottawa, in Canada, in cui si afferma che la capacità di tradurre delle persone bilingui è innata:

'Innate' has a double meaning these days in developmental psycholinguistics. In its 'weak' sense it means a specialized predisposition in children to learn how to speak from the language they hear in their environment; in the 'strong' sense it means an inherited 'theory' of language ('universal grammar') which enables the child to speak sooner and more grammatically than can be accounted for by its contact with the environment. (Harris, Sherwood 1978: 20).

Sebbene Harris e Sherwood tendano a dare maggior peso alla prima delle due interpretazioni (quella *weak*, debole), da questa ipotesi è nato il mito della competenza innata dei bilingui nella traduzione, recentemente sfatato da alcuni specialisti del bilinguismo, tra cui Francois Grosjean:

Even though bilinguals can usually translate simple things from one language to another, they often have difficulties with more specialized domains. This does not make them any less bilingual; it simply reflects the fact that their different languages are distributed across different domains of their lives and overlap only in some of them (Grosjean 2010: 37).

⁹ <https://www.researchgate.net/publication/290819084_Translating_as_an_Innate_Skill>.

In definitiva, secondo questo principio, se il bilingue non possiede la competenza linguistica adeguata in entrambe le lingue in alcuni domini (e questo criterio può certamente essere esteso alle due culture), può trovarsi senza risorse adeguate per produrre una buona traduzione. Di norma il parlante bilingue, quando traduce, “dispone di un bilinguismo *dominante*, ovvero gestisce meglio una delle sue due lingue a livello attivo” (Salmon, Mariani 2008: 115). Michel Paradis (2004: 175) conferma che anche un bilingue fluente può avere difficoltà a rendere le equivalenze traduttive se non è un traduttore professionista. Laura Salmon, dal canto suo, precisa che il bilinguismo è una condizione necessaria ma non sufficiente per poter tradurre:

Le osservazioni empiriche, l’esperienza didattica e i dati estremamente significativi relativi a pazienti afasici bilingui suggeriscono (prima ipotesi) che esista un *Translation Device* (TD), ovvero un dispositivo neuro-funzionale di traduzione in dotazione a ogni essere umano bilingue che lo rende potenzialmente in grado, previo addestramento:

- di passare da una delle due lingue all’altra (*switching*);
- di mantenere separate le due lingue (*tagging*);
- di convertire messaggi da una lingua all’altra in modalità *nativelike* (Salmon 2017: 179).

Nel secondo caso intendiamo dire che negli studi sul bilinguismo la traduzione è normalmente indicata come un’attività, ma non come un’abilità legata all’acquisizione della lingua. Negli ultimi anni gli esperti hanno sempre più distinto il concetto di *estvennoe dvujazyčie* (bilinguismo naturale, acquisito in ambito domestico) da quello di *učebnoe dvujazyčie* (bilinguismo acquisito in ambito formale, scolastico) (Zalevskaia 2011: 36). L’acquisizione formale del bilinguismo può portare al cosiddetto *perevodčeskij bilingvizm* (‘bilinguismo traduttivo’, Ovčinnikova, Pavlova 2016). Questo processo è descritto come “analitičeskij stil’ obrabotki informacii, vstrebovannyj pri izvlečenii i konstruirovannii smysla ischodnogo teksta dlja ego peredači v tekste perevoda”¹⁰ (Ovčinnikova, Pavlova 2016: 7).

La traduzione naturale caratterizza il processo d’uso di due lingue in un contesto informale e può aiutare il parlante bilingue ad affrontare le situazioni della vita quotidiana, in cui si necessita di *language brokering* (‘mediazione linguistica’, Naiditch 2015: 138), mentre il bilinguismo traduttivo può essere sviluppato come formazione di un’abilità specifica alla traduzione per raggiungere competenze professionali.

È importante notare che negli ultimi anni l’analisi scientifica del russo come *heritage language* dei bambini russofoni che vivono in condizioni di migrazione riguarda sempre più spesso non solo le loro difficoltà linguistiche, ma anche la loro competenza traduttiva (Goletiani 2015, Naiditch 2015, Perotto 2020, 2022, Protassova *et al.* 2015, Sadoja 2015, Warditz, Krefß 2015).

¹⁰ Uno stile analitico di elaborazione delle informazioni, richiesto per estrarre e costruire il significato del testo di partenza e per trasmetterlo nel testo della traduzione.

Come dimostra il gran numero di partecipanti al concorso internazionale *Kul'turnyj Most* (КМ), i bambini bilingui sentono un grande stimolo e una grande motivazione a tradurre (spesso per aiutare i loro genitori, che potrebbero non acquisire la lingua del paese di accoglienza con la stessa rapidità dei figli), ma senza una formazione specifica e un approccio consapevole, la loro competenza rimane per lo più spontanea, naturale, e la loro attività porta nella maggior parte dei casi alla traduzione letterale. Anche Protassova, Ekman e Kirichenko condividono questo punto di vista:

The research evidence supports the idea that translation must be included into the mother tongue (heritage language) course if it is studied outside the nation in a contact language situation. Bilinguals are often hired as interpreters or translator, but without having received the necessary preparation, they cannot be responsible for the outcome of their translator efforts (Protassova *et al.* 2015: 141).

Senza una chiara strategia traduttiva, gli HS raramente possono fornire una traduzione adeguata, perché, come affermano Malakoff e Hakuta (1991: 145), “it is only at the sentence level that the meaning of a source language unit (the sentence) may be entirely captured in an equivalent target-language unit (another sentence)”. Per questi studiosi, i bambini bilingui che sviluppano una maggiore consapevolezza metalinguistica probabilmente svilupperanno anche competenze linguistiche più ampie.

4. *Il concorso Kul'turnyj Most: una sfida per i traduttori naturali*

Il concorso *Kul'turnyj Most* (КМ) è un'esperienza importante per sviluppare negli HS bilingui le competenze specifiche della traduzione scritta, un'abilità normalmente sconosciuta a questi bambini. Abituati a improvvisare traduzioni orali, per loro questa attività può rappresentare una vera sfida.

Tutti i testi in concorso, tradotti da HS russofoni di età compresa tra i 6 e i 18 anni circa (negli Stati Uniti tra i 9 e i 21), sono disponibili con accesso gratuito sul portale di letteratura russa per ragazzi *Papmambuk*¹¹, insieme ad altri materiali destinati alla lettura. L'ideatrice del progetto è la scrittrice russa Marina Aromštam; lo scopo principale del portale è quello di sviluppare la lettura nei bambini russofoni, compresi quelli bilingui, che vivono in tutto il mondo. I partecipanti possono scegliere liberamente tra i racconti di autori russi contemporanei (Stanislav Vostokov, Nina Daševskaja, Olga Dvornjakova, Sergej Machotin, Artur Givargizov, la stessa Aromštam e altri), caricati sul portale, e tradurre il testo nella lingua del proprio Paese di residenza: inglese, francese, tedesco, italiano, ebraico, ecc. I testi sono suddivisi in quattro livelli di difficoltà crescente per lunghezza e complessità: *Mostik*, *Mostok*, *Most*, *Supermost* e possono essere tradotti offline in modo indipendente. Le traduzioni vengono caricate sul portale e i risultati vengono pubblicati sulla relativa pagina della stagione di concorso del singolo paese. In qualità di membro della giuria per la sezione italiana del concorso, ho avuto l'opportunità di valutare le traduzioni e analizzarne il contenuto.

¹¹ <<https://www.papmambuk.ru/contests/>>.

TABELLA 1. Esempio di allineamento dei testi dal russo in italiano

<i>Мышь Гликерия и хорошие сны</i>	<i>La topolina Glicheria e i suoi bei sogni</i>
Мышь Гликерия решила завести себе часы.	La topolina Glicheria decise di prendersi un orologio.
Вещь бесполезная, но красивая.	Un oggetto inutile, ma bello ed elegante.
А Гликерия равнодушна к красоте.	E, infatti, a Glicheria piacciono gli oggetti belli.
В верхнем ящике комода у Гликерии много таких бесполезных и красивых вещей.	Nel cassetto più alto del suo comodino, Glicheria custodisce tanti oggetti inutili e belli.
И у каждой вещи свой пакетик, коробочка или шкатулочка.	Ogni cosa ha il suo sacchetto, scatola o piccolo scrignetto.
Все друзья и знакомые знают: чем выбрасывать ненужную вещь, лучше ее Гликерии отнести.	Tutti gli amici o i conoscenti della topolina sanno: invece di buttare un oggetto ormai inutile, è meglio portarlo a Glicheria.
Гликерия обрадуется и в верхний ящик комода ее положит.	Glicheria ne sarà entusiasta, lo metterà nel cassetto più alto del suo comodino.
Там у нее строгий порядок.	Lì ha un ordine impressionante.

5. Creazione dei corpora

Grazie al lavoro di un team di studenti tirocinanti del Dipartimento LILEC dell'Università di Bologna, che hanno eseguito l'allineamento manuale delle traduzioni disponibili sul sito *Papmambuk*, abbiamo creato alcuni piccoli *corpora* paralleli per elaborare le difficoltà di traduzione degli HS russofoni. L'esercizio di allineamento manuale dei testi nelle due lingue per gli studenti di lingua russa che hanno partecipato al progetto di tirocinio ha costituito un'utile esperienza preliminare di riflessione sulla traduzione. In questa fase ogni studente ha dovuto allineare ogni singola proposizione intesa dal sistema come unità di elaborazione del testo. Si veda come esempio la TABELLA 1.

Come discusso anche in altri lavori (Perotto 2020, 2022), l'analisi dei testi ha mostrato che la consapevolezza metalinguistica è spesso carente nei giovani HS e, senza un'adeguata formazione, le due lingue continuano a svilupparsi separatamente.

Il concorso КМ, svoltosi per la prima volta in Israele nel 2017 con 22 partecipanti, nel 2021 ha raggiunto la sua quarta stagione in Italia, coinvolgendo circa 160 traduttori di lingua russa. Nel nostro progetto di tirocinio abbiamo creato inizialmente due *corpora* paralleli russo-italiano sulla piattaforma *Sketch Engine* (SE)¹², dove sono stati caricati tutti i 366 testi tradotti. Data la grande quantità di materiale multilingue disponibile sul portale

¹² <<https://www.sketchengine.eu/>>.

TABELLA 2. Dimensione dei *corpora* a confronto (russo-inglese e russo-italiano)

<i>Tipo di corpus</i>	<i>Corpus Ru-En</i> (2018-2020-2021)	<i>Corpus Ru-It</i> (2018-2019-2020-2021)
Parole	Ru 58.899 En 77.821	Ru 70.434 It. 88.434
Fraasi	Ru 8.739 En 8.988	Ru 10.683 It. 10.326
Documenti	Ru 299 En 299	Ru 366 It. 366

del concorso, successivamente sono stati sviluppati anche i *corpora* delle coppie russo-spagnolo, russo-francese e russo-inglese¹³. Il *corpus* parallelo russo-inglese contiene 299 testi tradotti da 211 traduttori nelle stagioni di concorso degli anni 2018, 2020 e 2021.

La TABELLA 2 evidenzia le dimensioni dei *corpora* a cui faremo riferimento nell'analisi. Il *corpus* russo-italiano è leggermente più ampio perché comprende 4 stagioni di concorso, mentre quello russo-inglese solo 3. I testi tradotti sono suddivisi per livello di difficoltà come indicato nella TABELLA 3, dalla quale si può evincere come, sia nel concorso statunitense che in quello italiano, i testi di maggiore difficoltà (*Supermost*) siano quelli meno tradotti e come il numero di testi diminuisca con l'aumentare della difficoltà. Ciò potrebbe dimostrare che, nonostante l'interesse e l'entusiasmo per il concorso (alcuni partecipanti hanno tradotto più di un testo), i giovani traduttori sono generalmente consapevoli dei propri limiti: di fatto è il primo livello (*Mostik*), quello più semplice, a rilevare in entrambi i *corpora* il maggior numero di traduzioni. Questo numero può essere messo in relazione all'età dei concorrenti, dato che rappresenta un altro interessante fattore di analisi, come mostra la TABELLA 4.

Nella TABELLA 4 non viene indicata la primissima fascia di età (6-8 anni), presente solo nel contingente italiano, con valori peraltro piuttosto bassi (rispettivamente 1,6%, 2,5%, 4,9%). Come si evince dalla tabella, l'età dei concorrenti italiani più attivi per numero di traduzioni è compresa fra i 9 e i 12 anni, mentre quella dei traduttori americani è più alta (dagli 11 ai 14 anni). È singolare il fatto che entrambi i gruppi mostrino la massima produttività proprio a 11 anni, mentre dai 15 in su la produttività cala, per essere minima nei traduttori di 18 anni. Questo dato si potrebbe collegare ad un fenomeno, che lamentano i docenti delle scuole russe in Italia e spesso anche all'estero, e cioè il calo di interesse negli adolescenti russofoni per lo sviluppo del bilinguismo formale (*učebnoe dvujazyčie*) e alle iniziative ad esso collegate, che porta ad una perdita di motivazione alla frequenza delle scuole russe col crescere dell'età.

Tornando all'analisi dei *corpora*, cercando un lemma o una frase con la funzione *parallel concordance* di SE si possono visualizzare contemporaneamente le varianti traduttive della stessa struttura, il documento di partenza e il suo traduttore, l'età del traduttore, la

¹³ I *corpora* sono disponibili per la consultazione su SE: <https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=user%2Fmonica.perotto%2Fperotto_global_km_ru_it_russian>.

TABELLA 3. Distribuzione dei testi tradotti per livello di difficoltà

<i>Livello</i>	<i>Numero di testi tradotti negli Stati Uniti</i>	<i>Numero di testi tradotti in Italia</i>
Mostik	105	141
Most	95	107
Mostok	85	106
Supermost	14	12

TABELLA 4. Distribuzione dell'età dei concorrenti in rapporto al numero di traduzioni svolte

<i>Età</i>	<i>Numero di traduzioni svolte dagli HS americani, %</i>	<i>Numero di traduzioni svolte dagli HS italiani, %</i>
9	3,7	14,8
10	2,3	24,8
11	26,8	16,7
12	19,1	13,1
13	12,7	9,3
14	11,7	3,8
15	5,7	4,6
16	8,4	5,7
17	6	6,6
18	0,3	1,6

stagione di concorso ed il livello del testo tradotto (metadati che possono essere scelti da chi crea il *corpus*). Sulla base dei materiali elaborati da SE, si possono notare le difficoltà dei traduttori naturali che contraddistinguono entrambi i *corpora* paralleli:

- imprecisione, inadeguatezza della traduzione a livello paradigmatico e sintagmatico;
- difficoltà degli HS a seconda dell'influenza della lingua dominante;
- omissioni (*undertranslation*), aggiunte (*overtranslation*), generalizzazioni lessicali e sostituzioni (le stesse tipologie di meccanismi traduttivi riportate in Goletiani 2015: 37).

L'uso di questi dati in una didattica mirata può costituire una risorsa importante per migliorare la competenza linguistica e la consapevolezza traduttiva degli HS. L'importante ruolo della traduzione come strumento didattico va dissociato, secondo Laura Salmon, dall'etichetta 'metodo grammatical-traduttivo', ottenuto "associando in modo incoerente il concetto di traduzione allo studio scolastico, astratto e nozionistico di regole grammaticali, avulse dalla realtà comunicativa" (Salmon, Mariani 2008: 129). In realtà "l'utilizzo sistematico della traduzione durante la didattica della lingua straniera non solo consente di acquisire in modo graduale le tecniche di traduzione, ma aiuta le procedure stesse di acquisizione del bilinguismo" (*ibidem*: 135).

Come suggerisce Chamraeva, il punto di partenza potrebbe essere la traduzione 'interna' a cui tutti i bilingui ricorrono nelle prime fasi di acquisizione della lingua: "na načal'nom ètape usvoenija vtorogo jazyka vnutrennij perevod imeet razvernutyj charakter i predstavljajet soboj polnoe predvaritel'noe vyraženie mysli na rodnom jazyke"¹⁴ (Chamraeva 2015: 95). Infatti, prima di esprimersi direttamente nella lingua straniera, il parlante che la acquisisce tende a ricorrere inconsapevolmente in maniera implicita o esplicita alla propria lingua materna. Chamraeva fa riferimento al concetto di linguaggio interno sviluppato da Vygotskij¹⁵, quando afferma che "oformlenie rečevogo vyskazyvanija na načal'nom ètape obučenija bolee ili menee dlitel'noe vremja soprovoždaetsja otkrytym ili skrytym (vnutrennim) perevodom na rodnoj jazyk"¹⁶ (*ibidem*: 94).

Rendere consapevole nel bambino bilingue la traduzione nella seconda lingua significa creare le condizioni per una riflessione linguistica, preferibilmente realizzata attraverso una metodologia ludica, attiva. A questo scopo l'impiego dei *corpora* paralleli nella didattica della traduzione può essere particolarmente stimolante.

6. *Categorie linguistiche problematiche per i concorrenti del KM e suggerimenti didattici*

Tra le categorie linguistiche che rappresentano le maggiori difficoltà traduttive per gli HS in entrambi i *corpora*, figurano: 1. lessico; 2. fraseologia, modi di dire; 3. ordine delle parole¹⁷, elementi sui quali verterà la nostra analisi.

¹⁴ "Nella fase iniziale di acquisizione della seconda lingua, la traduzione interna è sviluppata e costituisce un'espressione preliminare completa del pensiero in lingua materna".

¹⁵ In realtà Vygotskij (1990: 347) non parla di traduzione interna, ma di linguaggio interno: "il linguaggio interno è un linguaggio per sé stessi. Il linguaggio esterno è un linguaggio per gli altri". Chamraeva allude probabilmente allo sviluppo del linguaggio nel bambino che si esprime in primo luogo come significato interno della parola, come collegamento fra pensiero e linguaggio nella prima lingua appresa.

¹⁶ "La produzione di un enunciato nella fase iniziale dell'apprendimento è accompagnata per un periodo più o meno lungo da una traduzione esplicita o implicita (interna) in lingua materna".

¹⁷ Si noti che l'analisi quantitativa delle occorrenze traduttive delle suddette categorie, presentata in Perotto 2022, non sarà introdotta e analizzata in questo articolo.

Da un punto di vista metodologico, piuttosto che organizzare vere e proprie lezioni di traduzione, potrebbe essere utile offrire agli apprendenti delle scuole russe alcune indicazioni sulle strategie da adottare mediante giochi ed esercizi appropriati per aiutare a risolvere queste criticità.

6.1. Lessico

La prima delle tre categorie è particolarmente problematica negli HS provenienti da paesi diversi, poiché il bagaglio lessicale a disposizione di questi bambini non è quasi mai uguale nelle due lingue. Come afferma Kira Sadoja a proposito degli HS russo-tedeschi: “Russian vocabulary of the bilingual participants of the experiment is limited and therefore they cannot convey subtle nuances of meaning” (Sadoja 2015: 172). Inoltre, va detto che negli HS il bagaglio lessicale della lingua russa è generalmente limitato all’uso orale, e quindi meno ricco e diversificato anche dal punto di vista stilistico rispetto a quello della lingua dominante, che a scuola è più sviluppata anche in forma scritta.

Da qui nasce il primo suggerimento: nei programmi scolastici russi si dovrebbe prestare maggiore attenzione all’uso del lessico. Gli HS dovrebbero esercitarsi su sinonimi, antonimi, varietà lessicali a livello stilistico, sempre confrontandoli e contrapponendoli alla loro forma equivalente nella lingua dominante. Un primo *step* potrebbe essere rappresentato dalla ricerca di un lemma o di una combinazione di parole in SE con la funzione *parallel concordance* e dalla riflessione in classe sulle varianti ottenute.

Come si evince dalla TABELLA 5, in base alle imprecisioni riscontrate nei *corpora*, le varietà di traduzione del lemma riportato nel testo di partenza sono numerose, ma non sempre appropriate.

Le difficoltà nella scelta dell’equivalente funzionale più appropriato dovrebbero essere risolte stimolando l’apprendente a riflettere sul significato degli iponimi (come nei casi di *undertranslation* sopra citati: negozio, reparto, *toy store* per *otdel mjagkoj igruski*), dei sinonimi o quasi-sinonimi (*muzzle* invece di *snout* per *morda*).

Protassova, Ekman e Kirichenko lamentano la necessità di stimolare la riflessione lessicale negli HS, poiché anche nella traduzione dal russo al finlandese e dal finlandese al russo ci sono omissioni e imprecisioni: *krasivaja pogoda*, ad esempio, potrebbe essere la traduzione letterale dell’italiano ‘bel tempo’. Anche la differenza tra una porta chiusa e bloccata non è resa in modo appropriato dagli HS finlandesi (Protassova *et al.* 2015: 148-149). L’accuratezza della traduzione di singoli lessemi ci porta al tema successivo, che richiede da parte del traduttore un’analoga riflessione metalinguistica.

6.2. Fraseologismi, modi di dire

Passiamo ora a esaminare esempi di traduzione degli idiomi. Sappiamo che nei fraseologismi ogni lingua associa unità linguistiche a forme fisse e convenzionali: l’italiano ‘pren-

TABELLA 5. Problemi nella traduzione del lessico*

<i>Testo di partenza</i>	<i>Sinonimi, iponimi o quasi-sinonimi del lemma</i>	<i>Versioni traduttive presenti nel corpus RU-IT</i>	<i>Versioni traduttive presenti nel corpus RU-EN</i>
		muso	snout
<i>морда</i>	нос	naso	-
	лицо	faccia	face
	намордник	-	muzzle
		oca	goose
<i>гусь</i>		-	duck
	утка	-	duck
		peluche	plush, stuffed toy
<i>мягкая игрушка</i>	игрушка	giocattolo	-
	игрушечный зверек	animaletto	toy animal, stuffed animal
<i>отдел мягкой игрушки</i>		reparto peluche	department of plush toys, stuffed animal section
	магазин (игрушек)	negozio, reparto	toy store

* In grassetto le traduzioni adeguate dei lemmi del testo di partenza

dere due piccioni con una fava¹⁸ in russo sarà *ubit' dvuch zajcev odnym vystrelom* (letteralmente: 'uccidere due lepri con un colpo solo') e in inglese *to kill two birds with one stone*. La combinazione fissa di sostantivo e aggettivo può portare a un interessante esercizio di confronto tra le unità fraseologiche delle due lingue in gioco: *truslivyj kak zajac* 'vigliacco come una lepre' in italiano sarebbe 'vigliacco come un coniglio', più simile alla versione inglese dell'idioma *coward as a hare*, mentre l'italiano 'sano come un pesce' è equivalente all'inglese *healthy as a fish*, e al tedesco *gesund wie ein Fisch im Wasser* 'sano come un pesce nell'acqua', ma non al russo *zdorovyj kak byk* 'sano come un toro'.

¹⁸ Il significato deriva dall'antico metodo di caccia al piccione selvatico in cui si usava un fagiolo come esca.

TABELLA 6. Traduzione di espressioni idiomatiche

<i>Testo di partenza</i>	<i>Versioni traduttive presenti nel corpus RU-IT</i>	<i>Versioni traduttive presenti nel corpus RU-EN</i>
1) А волшебник уже с утра был не в духе	Già dal mattino il mago era di cattivo umore / non era di buon umore / non aveva il buon umore / non era nello spirito	The wizard was in a bad mood / looked not in spirit since morning
2) Жизнь <i>продолжается</i>	La vita continua / va avanti	Life is continuing / Life continues
3) Артем тоже задумался, <i>почесал затылок</i>	Artiom si mise a pensare, si grattò la nuca / si grattò il capo	Artyom also thought about it, he scratched his chin / scratched his head

In entrambi i nostri *corpora* gli HS ricorrono talvolta alla traduzione letterale quando traducono espressioni idiomatiche (cfr. TABELLA 6).

Riguardo al primo esempio, due dei quattro traduttori italiani forniscono la risposta corretta (in grassetto nel testo), mentre gli altri due traducono letteralmente l'idioma, e per la traduzione inglese abbiamo solo due versioni, la prima corretta e la seconda letterale. Riguardo al secondo esempio le traduzioni italiane sono entrambe adeguate, mentre l'inglese fornisce la traduzione letterale del testo di partenza. Nel caso dell'inglese, invece, sarebbe stato preferibile tradurre *life goes on*, oppure *life will go on*. Nel terzo esempio, la prima traduzione italiana resta vincolata al russo, mentre la seconda è appropriata. In inglese la resa è più libera e appropriata.

Gli HS dovrebbero esercitarsi a individuare la combinazione migliore attraverso esercizi di sostituzione delle parole mancanti.

6.3. *Ordine dei costituenti*

Uno degli aspetti più problematici nella traduzione dalla lingua russa riguarda l'ordine delle parole della lingua del testo di arrivo. Il problema non è particolarmente sentito quando la lingua ha un ordine sintattico fisso dei costituenti della frase, come in inglese. Il traduttore non potrà adattare la traduzione inglese alla sintassi del russo, perché questa risulterà incomprensibile e inadeguata. Il rischio di traduzione letterale, invece, sarà più frequente nella traduzione italiana, dove l'ordine dei costituenti è relativamente aperto. In quest'ultimo caso, la tentazione di ricorrere alla traduzione letterale sarà maggiore.

TABELLA 7, Problemi di resa dell'ordine delle parole

<i>Testo di partenza</i>	<i>Versioni traduttive presenti nel corpus RU-IT</i>	<i>Versioni traduttive presenti nel corpus RU-EN</i>
1) <i>Всегда</i> горопился прийти на помощь	Sempre si precipitava / sempre si affrettava / era sempre pronto ad aiutare	Always rushed / always hurried / always ready to help / always came to help
2) Я сейчас тебе <i>страшную</i> тайну расскажу	Io adesso pauroso segreto ti racconto / Io adesso ti racconto il segreto più spaventoso	Today I'll tell you a big secret / I'm going to tell you a terrible secret / a deep and dark secret.

Alcuni esempi sono riportati nella TABELLA 7: nella traduzione italiana del primo esempio si sente l'influenza della lingua russa, in cui l'avverbio è posto prima del verbo, mentre in italiano dovrebbe essere posposto: si precipitava *sempre*. Il problema non si pone, invece, in inglese perché in questa lingua la posizione dell'avverbio (e dell'aggettivo nell'esempio successivo) è la stessa della frase russa. Tuttavia, nel secondo esempio va notato l'ordine marcato della frase russa (SOV) reso con l'inversione dell'oggetto, cosa che non è possibile in italiano: *"Io adesso *pauroso segreto* ti racconto". Nella traduzione inglese l'ordine non marcato SVO è sempre rispettato.

Parlare di frasi marcate o non marcate con questi giovani traduttori è probabilmente prematuro, tuttavia, giocare con l'ordine delle parole e il relativo significato, cambiando l'ordine dei componenti della frase, potrebbe essere un esercizio molto utile (e divertente).

7. Conclusioni

L'analisi delle varietà traduttive rilevate attraverso i *corpora* paralleli elaborati su SE ha identificato alcune fra le categorie più problematiche nel lavoro di traduzione degli HS del concorso КМ italiano e americano. Nel complesso, lo sforzo traduttivo di questi ragazzi bilingui ha prodotto buoni risultati, il testo di partenza è stato quasi sempre compreso, ma si è spesso notata una mancanza di strategia traduttiva. Questa debolezza porta talvolta alla traduzione letterale, che da altri specialisti che si sono occupati di traduzione naturale in parlanti bilingui è considerata un approccio piuttosto tipico.

Come proposto anche nei lavori di Goletiani (2015), Sadoja (2015), Protassova *et al.* (2015), una formazione più specifica, intrapresa fin dalle prime fasi dell'educazione bilingue, che preveda una rilettura più attenta del testo e una maggiore riflessione su alcuni suoi aspetti linguistici (ordine dei costituenti della frase, analisi comparata dei fenomeni lessicali e delle unità fraseologiche, problemi di scelta stilistica del lessico) porterebbe all'acquisizione di una maggiore consapevolezza metalinguistica e allo sviluppo di un bilinguismo

più equilibrato. Il risultato di questa formazione per gli HS potrebbe essere l'affinamento delle abilità e delle strategie traduttive scritte e orali, che in futuro potrebbe rappresentare per loro una risorsa di indubbio valore professionale.

Bibliografia

- Chamraeva 2015: E.A. Chamraeva, *Russkij jazyk dlja detej bilingvov: teorija i praktika*, Moskva 2015.
- Daloiso 2022: M. Daloiso, *L'educazione bilingue in età prescolare. Una ricerca sulla scuola ladina di Fassa*, Trento 2022.
- Fabbro 2004: F. Fabbro, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma 2004.
- Goletiani 2015: L. Goletiani, *Natural Translation Features in Early Bilingualism*, in: V. Warditz, B. Kreß (eds.), *Multilingualism and Translation*, Lausanne 2015 (= Potsdam Linguistic Investigation, 17), pp. 37-55.
- Grosjean 2010: F. Grosjean, *Bilingual. Life and Reality*, Harvard 2010.
- Harris 1977: B. Harris, *The Importance of Natural Translation*, "Working Papers on Bilingualism", 1977, 12, pp. 96-114.
- Harris, Sherwood 1978: B. Harris, B. Sherwood, *Translating as an Innate Skill*, in: D. Gerver, H.W. Sinaiko (eds.), *Language Interpretation and Communication*, New York 1978, pp. 155-170.
- Malakoff, Hakuta 1991: M. Malakoff, K. Hakuta, *Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Bilinguals*, in: E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge 1991, pp. 141-166.
- Warditz, Kreß 2015: V. Warditz, B. Kreß, (eds.) *Multilingualism and Translation*, Lausanne 2015 (= Potsdam Linguistic Investigation, 17).
- Naiditch 2015: L. Naiditch, *Language Proficiency, Bilingualism and Translation Studies*, in: V. Warditz, B. Kreß, (eds.) *Multilingualism and Translation*, Lausanne 2015 (= Potsdam Linguistic Investigation, 17), pp. 131-140.
- Ovčinnikova, Pavlova 2016: I.G. Ovčinnikova, A.V. Pavlova, *Psicholingvističeskaja interpretacija ošibok piš'mennogo perevoda kak otraženie osobennostej perevodčeskogo bilingvalizma*, in: S.N. Cejtlin (red.), *Liki bilingvizma*, Sankt-Peterburg 2016, pp. 153-202.
- Paradis 2004: M. Paradis, *A Neurolinguistic theory of Bilingualism*, Amsterdam-Philadelphia 2004.
- Perotto 2015: M. Perotto, *Evidence of Attrition in Second-Generation Russian-Speaking Immigrants in Italy*, "Russian Journal of Communication", VII, 2015, 2, pp. 242-247.

- Perotto 2016: M. Perotto, *Realtà sociolinguistiche a confronto: Alto Adige e Tatarstan. Aspetti di politica linguistica e pianificazione educativa*, in: A. Alberti, M.C. Ferro, F. Romoli (a cura di), *Mosty Mostite. Studi in onore di Marcello Garzaniti*, Firenze 2016, pp. 229-239.
- Perotto 2019: M. Perotto, *Acquisizione e apprendimento linguistico degli heritage speakers russofoni della scuola N. Gogol' di Roma: ultimi sviluppi dell'indagine*, in: I. Krapova, S. Nistratova, L. Ruvoletto (a cura di), *Studi di Linguistica slava. Nuove prospettive e metodologie di ricerca*, Venezia 2019, pp. 425-438.
- Perotto 2020: M. Perotto, *Konkurs Kul'turnyj most i problemy perevoda u detej bilingvov*, in: *Gorizonty sovremennoj rusistiki. Sbornik Meždunarodnoj naučnoj konferencii, posvjaščennoj 90-letnemu jubileju Akademika V.G. Kostomarova*, Moskva 2020, pp. 1055-1063.
- Perotto 2022: M. Perotto, *Korpusnyj podchod k analizu perevodov učastnikov konkursa Kul'turnyj most: prodolženie issledovanija*, in: M.A. Elivanova, I.A. Krylova, S.V. Krasnoščekova (red.), *Problemy ontolingvistiki – 2022: rečevoj mir rebenka*, Sankt Peterburg 2022, pp. 151-159.
- Polinsky 2018: M. Polinsky, *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge 2018.
- Protassova et al. 2015: E. Protassova, J. Ekman, S. Kirichenko, *Development of Translation Skills in Russian-Finnish Bilinguals*, in: V. Warditz, B. Kreß, (eds.) *Multilingualism and Translation*, Lausanne 2015 (= Potsdam Linguistic Investigation, 17), pp. 141-165.
- Sadoja 2015: K. Sadoja, *Translation Strategies of Bilingual Children: A Case Study*, in: V. Warditz, B. Kreß, (eds.) *Multilingualism and Translation*, Lausanne 2015 (= Potsdam Linguistic Investigation, 17), pp. 167-186.
- Salmon 2017: L. Salmon, *Teoria della traduzione*, Milano 2017.
- Salmon, Mariani 2008: L. Salmon, M. Mariani, *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, Milano 2008.
- Vygotskij 1990: L.S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, Bari 1990.
- Zalevskaia 2011: A.A. Zalevskaia, *Nekotorye spornye teorii dvujazyčija*, in: *Put' v jazyk: odnojazyčie i dvujazyčie*, Moskva 2011, pp. 33-47.

Abstract

Monica Perotto

Bilingualism and Translation: A Teaching Proposal

In Italy the teaching of translation as a specific skill for bilingual speakers is normally not included in the programs of Russian special schools, the so-called *subbotnie školy*, where the development of language skills (especially listening, writing and grammar accuracy) in heritage speakers generally takes top priority. As already pointed out in other works (Perotto 2020, 2022), the activity of translation exerts an important influence on the cognitive development of the child, especially if bilingual. It helps him/her not only to differentiate and develop two parallel linguistic and cultural systems, but to approach them with a greater metalinguistic and cultural awareness. On the basis of translations made by bilingual participants to the international *Cultural Bridge* competition, Russian-Italian and Russian-English parallel *corpora* were created for the analysis of translation difficulties of heritage speakers living in Italy and USA. These difficulties will be analyzed separately or comparatively on the Sketch engine platform, providing some basic indications for a more targeted teaching of translation. The use of *corpora* can be an important teaching tool to improve heritage speakers' linguistic competence and translation awareness.

Keywords

Bilingualism; Translation; Heritage Speakers; Data Base Analysis; Teaching Translation.